

مساعدة الأطفال على تعلم مهارتي القراءة والكتابة

مهارات دراسة الكلمة

8

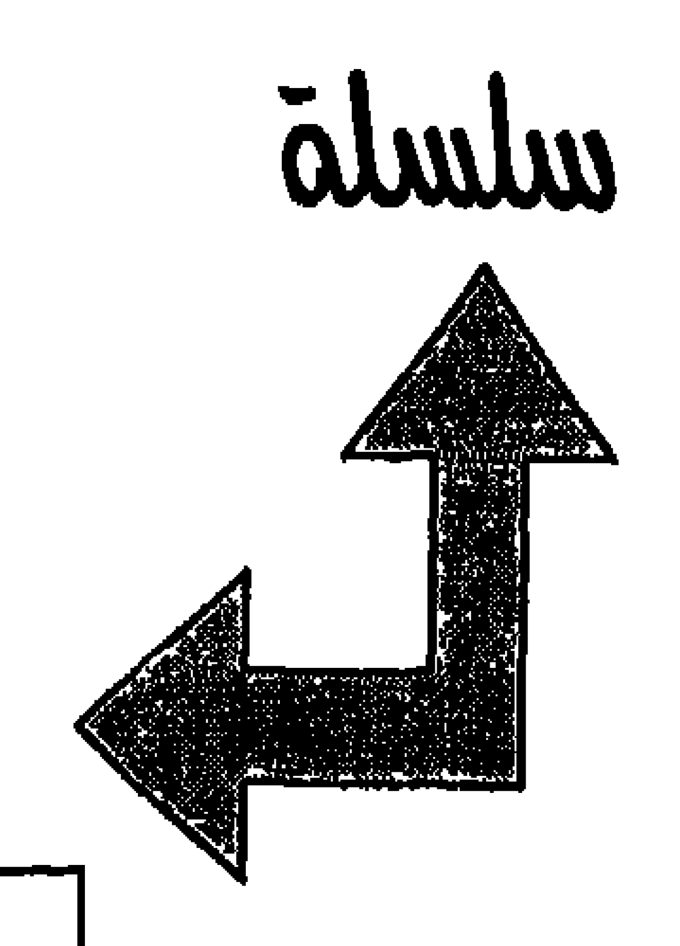
LESLEY MANDEL MORROW



إعداد
قسم الترجمة والتعريب

2007
SIDA grant
Sweden

سلسلة



مساعدة الأطفال على تعلم مهارتي القراءة والكتابة

8

مهارات دراسة الكلمة
الإدراك الفونيمي وعلم الأصوات

تأليف
Lesley Mandel Morrow
Rutgers. The State University of New Jersey

إعداد وترجمة
قسم الترجمة والتعريب بالدار

الناشر
دار الكتاب الجامعي
غزة - فلسطين

2005

الطبعة الأولى

1426 هـ - 2005 م



دار الكتاب الجامعي
University Book House

عضو اتحاد الناشرين العرب
عضو المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

العين - الإمارات العربية المتحدة ص.ب: ١٦٩٨٣
فاكس: ٧٥٤٢١٠٢ هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٣) (٩٧١)
Al Ain - United Arab Emirates P.O.Box 16983
Fax: 7542102 Tel:(971) (3) 7554845 - 7556911
E-mail:bookhous@emirates.net.ae

تنفيذ وطباعة بيروت - لبنان - تلفاكس: ٢٧٢٢٢٥ ١ ٠٠٩٦١١ خليوي: ٣٣٤٦٤٨ ٠٠٩٦١٣

المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة

كلمة أولى

لقد أصاب فهمنا خلال العقدين الأخيرين لنمو معرفة الكتابة والقراءة تغييرات مفاجئة. فقد كنا فيما سلف نعتقد أن الأطفال كانوا يتعلمون الكلام والإصغاء خلال سنوات طفولتهم الأولى، ثم يتعلمون القراءة والكتابة في سن الخامسة أو السادسة. أما الآن فإننا ندرك أنهم يبدؤون بتطوير أشكال مبكرة للغة وقدرة على معرفة القراءة والكتابة بطريقة متزامنة ومنذ يوم ولادتهم.

كما أننا اكتشفنا أن الظروف التي تعزز أول تعلم للغة هي نفسها التي تعزز النمو الكلي لمعرفة القراءة والكتابة. هذه الظروف، والمتأتية من المحيط الاجتماعي للطفل، تتضمن الانغماس، والتعليم المباشر، فرصة التدرب، التي يمثلها المدرسون، والتلقين الاسترجاعي.

وقد برهنت (ليسلي ماندل مورّوُ Lesley Mandel Morrow) قيمة انخراط الأطفال في عدة نواحٍ من أشكال اللغة وتجارب التعلم. فقد قدمت أمثلة عدة عن مقاربات الأطفال للكتابة والقراءة كما بينت ضرورة إعطاء الأطفال فرصاً غير محدودة للتدرب. أكثر من ذلك، فإنها قد وضحت الطرق التي يقدم من خلالها الأهل نماذج، وتعليماً مباشراً، والتلقين الاسترجاعي للطلبة اليافعين، في محاولاتهم للقراءة والكتابة. اتخذت الدكتورة مورّوُ وجهة نظر متوازنة حيال تعليمات توجيه التعلم وذلك عن طريق اختيار أفضل تقنيات نظريات التعلم، كنموذج استدلالي أو طريقة لحل مشكلة في سبيل المزيد من التوجيهات المباشرة.

كما يلعب أدب الأطفال دورا مهما في المحيط التعلمي الخاص بـ "مورّوُ". إذ يستفاد من الأدب كنموذج لتعلم اللغة، كما يقدم دافعا قويا لتعلم القراءة والكتابة. إنها نقطة الانطلاق للعديد من نشاطات تعلم القراءة والكتابة. والأمر الأكثر أهمية أن الأدب هو طريق المعرفة. فهو مشكّل حول قصة – إحدى صنائع العقل البشري. تدرك (مورّوُ) أيضا أن المواد المخصصة لأغراض التعلم هي ضرورية لتطور المهارات ولإنجاز المعايير الوطنية، والمحلية للمعرفة المبكرة بالقراءة والكتابة.

أدركت (د. مورّوُ) كذلك أهمية الأهل، الأنسباء، والأجداد، أو أشخاص آخرون يهتمون بالطفل ويتولون القراءة له والاستمتاع بثمار الكتب. وقد بينت كيف أن القراءة للأطفال تؤثر في امتلاكهم اللغة ومن أمثلة ذلك القصة التي تؤثر بشكل جيد في تعلمهم

القراءة والكتابة. كما أظهرت (مورّوُ) كيف يتعلم الأطفال مفاهيم مثل النسخة المطبوعة، والتعامل مع الكتاب، ومشاريع القصص حيث أنها تتداخل مع الكتب. وتخلص (مورّوُ) إلى أن الراشدين يعطون الأطفال المثال وهم يستمتعون بمشاركة القراءة والكتابة مع الأطفال. وقد بينت تأثير وجود مركز تعلم في الصف وتأثير قراءة كتب القصص جهرياً مع المدرس. وقد بينت أنه حين يتعرف الأطفال على الكُتّاب والشخصيات كأشخاص حقيقيين، يرغبون بقراءة أعمال أولئك الأدباء والكتابة بطريقة مماثلة لهم. وتقول مورّوُ أن لرواية القصص تأثير مماثل للقراءة جهراً. كما تعرفت على ضرورة المهارات الداخلة في مفاهيم التعلم بالنسبة للنسخة المطبوعة والكتب. مثلا، يحتاج الأطفال أن يطوروا الإدراك الفونيمي، مبادئ ألف باء "حروف الهجاء"، والأصوات لإنجاح عملية القراءة. كما يجب أن يتعلموا كيف يبنون معنىً من النص بتعلم استراتيجيات للفهم. ومن واقع تجاربها كمدرسة، وباحثة، وأم، رسمت رسماً بيانياً يقود لنجاح تعلم القراءة والكتابة.

قد اتخذت ليسلي ماندل مورّوُ رؤية عميقة عن نمو تعلم القراءة والكتابة في السنوات الأولى، وأظهرت جذوره التاريخية. كما أنها تعرف وتقوم ببحث عن قادة اليوم حيث أنها عضو في جمعية الباحثين تلك. وهي تلخص بإحكام نظريات اللغة وتربط الأبحاث الحالية بتدريبات أشكال الصوت. وقد قادت بنفسها العديد من الأبحاث الحقيقية، لتشهد على حقيقة أنه بالإمكان إيجاد جسر بين النظرية، البحث، والتمرين. وقد اعتُمدت أبحاثها في تجارب الصفوف الحقيقية – وأبحاث مدرسين آخرين كانت قد عملت بالتعاون معهم. وهذه الأمثلة صحيحة وتضيف مصداقية لبرهانها.

معالجة (د. مورّوُ) لتطور تعلم القراءة والكتابة هي على محك المعرفة الحالية. فهي على دراية كاملة بموضوعها وتربط بين كل أوجه تعلم القراءة والكتابة.

إنها ملاحظة وكاتبة فائقة الحساسية حيث أنها تترك المجال للأطفال والمدرسين بالتحدث عن أنفسهم من خلال عملهم.

ترى (د. مورّوُ) أن هناك قليلاً من الأطفال يتعلمون حب الكتب دون الاستعانة بأحد. ولا بأس أن يغريهم بمتع الكلمة المطبوعة وعالم القصص الرائع. وهي ترينا كيف نقوم بذلك وكيف نثري حياتنا وحياة أطفالنا من خلال ما تقدّمه. ولا شك أن مساهمتها بالنسبة للتعلم المبكر للقراءة والكتابة لدى الأطفال اليافعين هي مساهمة مستمرة.

برنيس إي. كوللينان Bernice E. Cullinan
أستاذ في تربية الطفولة المبكرة والتربية الأولية
جامعة نيويورك

مقدمة هذه السلسلة

إن هذه السلسلة موجهة للمدرسين، وأخصائيي القراءة، والإداريين، وطلاب دار المعلمين، وأولياء الأمور كذلك. إنها مناسبة تماماً للخريجين، وطلاب مرحلة ما قبل التخرج، وبرامج تطوير الموظفين العاملين في مجال تعلم الكتابة والقراءة ، وهي تتمم النصوص حول تعليم القراءة في المدارس الابتدائية، وسيرة الطفولة الأولى، وتعليم فنون اللغة في المدرسة الابتدائية، وكذلك أدب الأطفال.

تقول المؤلفة: لقد كتبت هذه السلسلة بسبب اهتمامي الخاص بتطور تعلم الكتابة والقراءة في الطفولة الأولى. وقد قمت بالتدريس في حضانات، ومدارس ابتدائية؛ وكنت أخصائية قراءة؛ ثم بدأت بتدريس منهاج الدراسة لسنوات الطفولة الأولى ودورات تعلم الكتابة والقراءة في المستوى الجامعي. وقد تركز بحثي حول استراتيجيات التوجيه في تعلم الكتابة والقراءة . وفي هذه المنطقة، وجدت ثروة من المعلومات في البحث في غضون السنوات القليلة الماضية. وقد ولّد هذا البحث نظرية جديدة وأعطى دفعاً جديداً لبعض نظريات التعليم القديمة. كما أنه تضمن استراتيجيات تربوية جديدة وعزز تدريبات قديمة لم يتوافر لها بحث يؤكد جدارتها. وتصف السلسلة برنامجاً يعزز تعلم الكتابة والقراءة من الولادة وحتى الصف الابتدائي الثالث.

وبالرغم من أن هذه السلسلة موجهة للتعلم المبكر للكتابة والقراءة، فان لمضمونها نتائج قوية على توجيه القراءة بالنسبة للصفوف الابتدائية. ويمكن تطبيق الأفكار الرئيسية الواردة في هذه السلسلة على تعلم الكتابة والقراءة في الصفوف الابتدائية. و تبدو بعض أجزاء هذه السلسلة شبيهة ببعض السلاسل القديمة من عدة نواح حول تعلم الكتابة والقراءة، لأن الكثير مما نعرفه لا يزال صالحاً. ومع ذلك، لدينا طريقة جديدة لتشذيب تعليمنا ، كما أن الطريقة القديمة تحتاج لإعادة صقل، إعادة تنظيم، وإعادة تبرير.

لا تقدم هذه السلسلة وصفة جاهزة. بل إن الأفكار المعروضة قد سبق وجُربت فأثبتت نجاحها، ولكن لا تنطبق كل الأفكار على كل المدرسين وكل الأطفال. إن أداء المدرس يكون أكثر فعالية باتباعه استراتيجيات يشعر أنها مناسبة أكثر له. ويحتاج

المدرس أن يتخذ قرارات يراها حاسمة بشأن شكل برنامج تعلم الكتابة والقراءة واختيار الأدوات. كذلك مشاركة الأطفال في اتخاذ بعض القرارات. إذ أن الأطفال يأتون إلى المدرسة من بيئات ثقافية مختلفة، تجارب مختلفة، وقدرات مختلفة. وقد تختلف البرامج التربوية من منطقة إلى أخرى في البلد نفسه، في مواقع مختلفة، ولمختلف الأطفال في الصف نفسه. أساس هذه السلسلة وانبثاق علم التدريس وفن التدريس. فالعلم يتضمن نظريات مرتكزة على ما توصلت إليه الأبحاث التي أوجدت استراتيجيات التعلم. كما تتضمن هذه السلسلة وصفا للاستراتيجيات والخطوات اللازمة لتطبيقها. إلا أن البحث العلمي لا يأخذ بالضرورة الفروق الفردية بين المدرسين والتلاميذ. في حين أن فن التعليم يرتكز على المتغيرات الإنسانية. تقدم هذه السلسلة صيغة متوازنة لتوجيهات تعلم الكتابة والقراءة . فهي تناقش البحث الذي نجحت عملياً استراتيجياته التعليمية المرتكزة على نظريات التعلم المختلفة. مزيج من الأفكار البناءة المتعلقة بتقنيات الحل/ المشكلة مع بعض مقاربات التعليم المباشر، وبهذا يتمكن المدرسون من العمل بشكل أفضل وتقديم الأفضل للأطفال الذين يتولون تدريسهم.

يقدم الكتاب الأول هيكل النظرية والبحث، في الماضي والحاضر، والتي أثرت في استراتيجيات تطور التعلم المبكر للكتابة والقراءة .

أما الكتاب الثاني فيغطي الإصدارات الهامة فيما يخص تقييم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة – أولئك الأطفال من خلفيات ثقافية متباينة إضافة إلى ذلك. يقدم هذا الكتاب مفاهيم التقييم؛ كما أن الاستراتيجيات العملية للتقييم موجودة في كل كتاب. ومن ثم إلى التركيز على أنواع احتياجات الفرد في كل السلسلة، كما تمت كذلك مناقشة إصدارات عن الفروق الفردية خصوصا في الكتب، 1، 3، و 10.

يناقش الكتاب الثالث التأثير القوي للمنزل على نمو تعلم الكتابة والقراءة، خصوصا في السنوات الأولى لحياة الطفل. ويناقش وجهات نظر كثيرة فيما يخص التعلم العائلي للكتابة والقراءة مثل إدماج المنزل/ بالبرامج المدرسية، والبرامج التي تتطلب التداخل بين الأجيال، والحساسية حيال الثقافات المختلفة لتقديم برامج غير مقحمة وإنما مرتكزة على نقاط القوة الموجودة في العائلات.

أما الكتب من الرابع إلى التاسع، فيتعاملوا مع مناطق اللغة ونمو تعلم الكتابة والقراءة ، اللغة المحكية. هذه الكتب تناقش النظرية والبحث، وبشكل خاص، الميول

التطورية، استراتيجيات التعلم، ووسائل التقييم. وتنظر السلسلة إلى تطور مهارات تعلم الكتابة والقراءة كسبب مساعد ومترابط: فنمو واحدة من هذه المهارات تنمي المهارات الأخرى. أكثر من ذلك تبحث السلسلة: المراحل، والاكتساب، والاستراتيجيات المشتركة ببعضها والتي تبدو متشابهة، ومن الصعب الفصل بينها بشكل تام. وكي تكون السلسلة مقروءة بشكل أفضل، فقد عالجت مختلف مناطق تعلم الكتابة والقراءة.

يناقش الكتاب العاشر تحضير وإدارة المركبّات المقدمة في السلسلة والمنظمة لخلق برنامج ناجح. ويؤكد هذا الكتاب على العلاقات المتبادلة بين جهات تعلم الكتابة والقراءة ويصف كيفية إدماجها خلال كل يوم من أيام الدراسة من خلال جهة المحتوى.

يبدأ كل كتاب بأسئلة للتركيز عليها أثناء قراءة النص. وينتهي بنشاطات مقترحة، وأسئلة، وفكرة عن الصف من الصف، ونشاطات دراسة حالة لاستخدامها من قبل المدرسين المتقاعدين والذين لا يزالوا في الخدمة. أما التذييلات فتسرد المواد التي يستخدمها المدرسون للوصول إلى برنامج ناجح يطور تعلم الكتابة والقراءة . أما المصطلحات المتعاملة مع تعلم الكتابة والقراءة فهي معرّفة في المسرد الموجود في نهاية كل كتاب.

مهارات دراسة الكلمة
الإدراك الفونيمي وعلم الأصوات

يجب أن يكون للكلمات الأولى معنى دسماً.

يجب أن تكون الكلمات الأولى جزءاً من الحياة الفعلية.

يجب أن تكون الكلمات الأولى حصيلة أشياء يتعامل معها الطفل بنفسه،

وذلك أينما كان وأينما وُجد.

سيلفيا آشتون - ورنر
مدرسة

أسئلة موجّهة

1- ما السبب الذي يجعل من تعلم الطفل الصغير لمهارات الكلمة أمراً مهماً؟

2- عرّف وصف كيف تدعّم الاستراتيجيات التالية معرفة الطفل بالأحرف المطبوعة: (1) المطبوعات الموجودة في المحيط، (2) الكلمات الخاصة جداً به، (3) مقاربة التجربة اللغوية، (4) تلميحات النص والصورة، و (5) الكلمات المستخدمة بكثرة.

3- عرّف المصطلحات التالية: (1) فهم الأبجدية، (2) الإدراك الفونيمي، (3) العلاقة بين الفونيمي - البياني، (4) المقطعي، (5) دمج الأصوات الساكنة، (6) أحرف العلة الطويلة والقصيرة، (7) الأصوات الساكنة الشديدة والمخففة، (8) الإدغام، (9) النهايات التصريفية، و (10) العلمصوتي.

4- صف خصائص الأدوات المصممة لإرشادات التعليم.

كان طلاب السيدة عبير يدرسون التغذية. فصمموا مسرح تمثيل على هيئة سوبر ماركت مؤلفاً من منتجات معروضة ضمن فئات غذائية مختلفة: منتجات الحليب؛ الخبز والحبوب؛ اللحم؛ السمك؛ الفاكهة والخضار. لربط تعلم العلاقات بين رموز الأصوات وأسماء الأحرف مع الوحدة، وجد لهذا الغرض ثلاثة أحرف: ل/ للحم، س/ للسمك، وح/ للحليب. بالإضافة إلى خلق قصص لا معنى لها تستخدم الأحرف المعروضة مثل سلك السمك سبيل السلام ليسلم من سلاسة السلاحف، كان على الأطفال انتقاء أشياء تبدأ أسماؤها بالأحرف المعروضة ووضعها في العلب بحسب الملصق التابع لها. كانت هذه التجارب السبب في أن يتحدثوا عن الأحرف، الأصوات، والكلمات بطريقة عفوية. كانت كاتي وكالي (Kathy and Kelly) يمثلان أنهما يتسوقان في متجر. التقطت كاتي علبة تونا وقالت "كالي، لنر كم من المأكولات التي تبدأ بالحرف س يمكننا أن نجد". نظرا حولهما ووجدت كاتي علبة من السردين، كما وجدت كيساً من السمسم أيضاً. كان الحماس يسيطر على الفتيات كلما وجدن صنفاً من المأكولات يبدأ بالحرف الذي يبحثن عنه. كن يقلن كل كلمة بكثير من التشديد على الحرف/ س. طلب من الفتيات القيام بنشاط آخر وهو نسخ اسم كل نوع طعام يبدأ بالحرف س. طلبت منهن الآنسة عبير القيام بنفس النشاطات ذاتها للأحرف الأخرى، ل/ للحم، وح/ للحليب.

دراسة الكلمة: مساعدة الأطفال على تعرّف الكلمات

تتضمن مهارات دراسة الكلمة والمعرفة بالأحرف المطبوعة تعلم استراتيجيات تساعد الأطفال على تمييز ماهية الكلمات؛ ليصبحوا فيما بعد قراء مستقلين. وتتضمن مهارات دراسة الكلمة لحل رموز الكلمة استخدام سياق الكلام والإعراب، بالإضافة إلى تطوير المفردات، واستخدام شكل الكلمة، وتحليل بنائها (التعرض لأجزاء مختلفة من الكلمات مثل مقطع بداية الكلمة، والمقطع المضاف إلى آخر اللفظ، أو أصل الكلمة). وأكثر استراتيجيات تعلم الكلمة المعروفة هي استخدام العلمصوتي، الذي يتطلب تعلم أصوات الأحرف والعلاقات بين أصوات الحرف (يعرف بالفونيمة "تمييز نطق لفظة ما عن نطق لفظة أخرى") تبعاً لرموز الحروف المقابلة لها (والمعروفة بالغرافيم). إحدى مشاكل العلمصوتي هو أن للغة الإنجليزية على الأقل 44 صوتاً مختلفاً، مع الرموز الصوتية المرادفة لها وهي غير ثابتة – إذ أن هناك العديد من القواعد الاستثنائية كقواعد لغوية.

إن الإدراك الفونيمي، الموصوف في كتاب سابق ضمن هذه السلسلة على أنه القدرة

على معرفة أن الكلمات مؤلفة من أصوات فردية يمكن أن تكون مقطعاً من بقية أجزاء الكلمة ومدموجة معاً لتشكل الكلمة، ويعتبر هذا النذير بالفونيميا أو بوجود مهارة هامة لتعلم العلمصوتي. وقد قوبلت الفونيميا بانتباه شديد كمهارة مهمة في عملية القراءة بدرجة أكبر وأقل عبر السنوات. ولا شك أن الأبحاث قد بينت أهميتها. على أي حال، ما يخلق من الطفل قارئ فعال وإيجابي هو الاستخدام المتكرر لعدة مهارات تدريس الكلمة المنوه عنها.

وقد أظهرت الدراسات التي تناولت التعلم المبكر أهمية الخبرات ذات المعنى في توجيه هذا النوع من التعليم (Goodman, 1984; Teale, 1982). عندما كانت هذه الأبحاث لا تزال في مهدها، كان تطور مهارة تعلم تحليل الكلمة مع حل رموزها يعتبر مقاربة تركيبية تفتقر للمعنى في عيون الصغار. ومع ذلك، لقد برهنت الأبحاث التي ناقشناها في الكتاب السادس أنه، وفي سبيل أن يصبح الطفل قارئاً فعالاً، يجب أن يتعلم حل رموز اللغة. وهذا صحيح ليس في البلدان التي يتحدث مواطنوها اللغة الإنجليزية فقط؛ فهناك دليل بديهي من الدراسات التجريبية والطولية من العديد من الدول أن الإدراك الفونيمي ومعرفة العلم الصوتي ضروريان لنجاح تعلم أحرف الأبجدية سواء لقراءتها أو كتابتها ;Adams, 1990 (Juel, 1994). تبعاً لجويل (Juel) (1989)، يحتاج الطفل لأن يتمتع بالمهارات التالية لنجاح عملية تعلمه القراءة الفعالة: (1) فهم أحرف الأبجدية (معرفة أن الكلمات مؤلفة من أحرف)، (2) الإدراك الفونيمي، و(3) التحليل الكامن (معرفة أن هناك علاقة بين الأحرف المطبوعة وأصوات الكلمات). هذه العوامل الثلاثة هي بطريقة ما نذيراً بتعلم الأصوات الفونيمية.

يواجه مدرسو التعلم المبكر بعض القلق حيال دراسة الكلمة. ويتساءلون تحديداً ما المهارات الواجب تعليمها، كيف يقدمونها، وكيف يدرسونها، وكم الوقت الواجب تخصيصه للتعامل معها. وبالرغم من عدم وجود إجابات جاهزة نهائية ومحددة لكل هذه الأسئلة، وجدنا أن تعليم مهارات دراسة الكلمات هي تنوع طرق تبدو أنها المقاربة الأفضل. مثلاً، يجب أن يكون هناك بعض التوجيه الصريح والتوجيه الفطري، وتعليم المهارات والتدريب عليها بطريقة تحمل معنى لدى الأطفال.

مهارات وأهداف تعلم الكلمة

فيما يلي أهداف لدراسة الكلمة لدعم تطور التعلم المبكر. يجب أن يكون الطفل قادراً على:

1- برهنة أن الحرف المطبوع يقرأ من اليسار إلى اليمين (في اللغة الإنجليزية) ومن اليمين إلى اليسار في اللغة العربية.

2- برهنة أن اللغة الشفهية يمكن أن تُكتب وتُقرأ.

3- معرفة ماهية الحرف ويشير إلى حرف مطبوع في الصفحة.

4- معرفة ماهية الكلمة ويشير إلى كلمة مطبوعة في الصفحة؛ ويعرف أن هناك فراغاً بين الكلمات.

5- برهنة أن الحرف المطبوع في محيطه هو لإيصال رسالة ما، ويقرأ بعضاً من هذه الأحرف في محيطه.

6- يميز الكلمات المستعملة بشكل مكرر، كما يميز كلمات أخرى من مجرد النظر إليها.

7- تمييز الكلمات الإيقاعية (المسجعة) التي يسمعها ويعطي سجعاً مماثلاً.

8- يميز ويسمي الأحرف الكبيرة والأحرف الصغيرة في أحرف الأبجدية (باللغة الإنجليزية).

9- يدمج ويقطع بعض مقاطع الكلمات.

10- يربط الأحرف بعضها ببعض مع حرف العلة المرادف لها، بما فيها أصوات نفس الحرف (مثل حرف C في اللغة الإنجليزية لكلمتي كات (هر) وغوت (ماعز) كلاهما حرف C.

11- يربط الأحرف بأحرف العلة الطويلة والقصيرة المرادفة لها (A: أبل، و I آيس، و E: أمبريلا).

12- يقرأ بطلاقة في مستوى تعلمي ما.

13- يتعرف على أصوات الدوغراف (حرفان يمثلان صوتاً مفرداً).

14- أن يستخدم سياق الكلام، وبناء الجملة، والمعاني لتمييز الكلمات.

15- أن يقطع الكلمات إلى مقاطع لفظية.

16- أن يحاول القراءة مستنداً إلى تلميحات الصور والأحرف المطبوعة.

17- أن يتوقع ماهية الكلمات مستنداً إلى وحدات الكلام الصغرى والتطابق الخطي.

18- أن يتعرّف على العناصر المختلفة لبناء الكلمات، مثل مقاطع البدايات، اللّواحق والنّهايات التّصريفيّة، في نهاية كل كلمة.

19- أن يستعمل التعميمات الصوتية.

20- أن يتعرّف على أصول الكلمات الشّائعة، والمشارة إليها أيضًا كسجع أو الفونوغرام (حروف ذات قيمة صوتية واحدة)، ويبني الكلمات بإضافة المقاطع الأولى إلى هذه الكلمات (مثل ال، أنا، وهكذا دواليك...).

المعايير ودراسة الكلمة

تهتم المقاييس الأمريكية بمهارات دراسة الكلمة. وتتحدث مقاييس صفوف الحضانة وحتى الصّفّ الثّالث ابتدائي، كما حدده المركز القوميّ للتّعليم والاقتصاد ومركز الأبحاث والتّطوير في جامعة بيتسبورغ (Pitsburgh) (1999)، عن دراسة الكلمة كشيفرة **الكلمة المطبوعة**. في هذه المنطقة، المقاييس هي معرفة الأحرف وأصواتها، الإدراك الفونيمي، وقراءة الكلمات.

استناداً إلى هذه المقاييس، يجب أن يكون الطلاب من صفوف الحضانة وحتى الصف الثالث ابتدائي متمتعين بالمهارات التالية المرتبطة بدراسة الكلمة بأن يكونوا:

- على دراية بالكلمات وأصواتها.
- قادرين على تقطيع الكلمة ودمج المقاطع.
- قادرين على قراءة كلمات فيها أكثر من مقطع.
- قادرين على التعرف على الكلمات التي تلفظ استثناءاً للقواعد وأنماط اللغة.
- قادرين على قراءة الكلمات بالاستناد إلى معرفتهم بالأحرف وأصواتها، والتعرف على كم واسع من الكلمات الشائعة الاستعمال.
- قراءة النص بدقة وطلاقة حسب مستواهم الخاص. (والطلاقة تعني أن تتم عملية القراءة بشكل سلس، مع الفواصل والنقاط؛ والدقة تعني قراءة الكلمات بشكل صحيح).
- التمتع باستراتيجيات الضبط الذاتي والتصحيح الذاتي. (وهذا يعني أن يعرف الأطفال متى يحتاجون المساعدة ومتى يطلبونها. ويعرفون متى ارتكبوا خطأ ويستخدمون استراتيجيات في محاولة لتصحيح أخطائهم).

يناقش الكتاب التاسع الخاص بالكتابة، تطور اللفظ. ويتم تعلم اللفظ أيضاً حيث أن أنماط علاقة الرّمز بالصوت مطلوبة. أثناء استخدامكم للاستراتيجيّات التي تم

مناقشتها لاكتساب تعلم الأصوات، اجعلوا الأطفال يتدربون على أنماط الكلمات هذه كثيرًا في كتابتهم لمساعدتهم على الهجاء.

استراتيجيات تدريس مهارات تعلم الكلمة

في الماضي، كان يتم تدريس مهارات دراسة الكلمة غالباً من خلال استخدام أوراق عمل تتطلب من الأطفال استجابات آلية. حيث كان الاعتقاد السائد أن الطفل لا يستطيع القراءة حتى يتمكن من السيطرة على العديد من المهارات المبدئية. على أي حال، ليست كل المهارات ضرورية لكل الأطفال. إذ أن هناك طرقاً عدة لتلقين هذه المعلومات للطفل وهي طرق تحمل معنى بالنسبة للأطفال، وتتطلب وقتاً أقل للتعامل مع هذه المهارات مما كان يُعتقد في السابق.

يجب أن تتضمن الأنشطة التّعليميّة المصمّمة لمساعدة الصغار على تعلم وظيفة وشكل وهيكل وتقاليد الأحرف المطبوعة، نفس أنواع تجارب التّعلّم ومناطق مهارات أخرى تم التعامل معها في هذه الكتاب. يحتاج الأطفال أن يتداخلوا اجتماعياً عندما يتعلمون الكلمات المطبوعة؛ كما يحتاجون لنماذج يحذون حذوها؛ كما أن التعلم يجب أن يتم من خلال تجارب تحمل معان بالنسبة لهم وتكون مرتبطة بالحياة الواقعية وتجسد ما يعرفه الأطفال بالفعل. إذا ما وجد الأطفال أن مهارة القراءة تلبي حاجة لديهم، فإن هذا الشعور يجعل من تعلمها مسألة أقل صعوبة.

في الأقسام التي تلي، وصف للاستراتيجيات المساعدة للأطفال لتعلم الأحرف المطبوعة بطرق وظيفية ذات معنى. كل من هذه الإستراتيجيات هي ملائمة للصغار من سن ما قبل المدرسة وحتى الصف الثالث ابتدائي – يستطيع المدرس ببساطة تعديل النشاط ليلائم سن الطفل الذي يعمل معه. ويجب أن يرتبط تعلم هذه المهارات بالنشاطات الوظيفية ومادة منطقة المحتوى. نشاطات مثل القراءة للأطفال؛ الإشارة إلى كلمات في محيطهم؛ تسجيل أحرف هذه الكلمات وأصواتها؛ إعطاء الطفل إملاء؛ تشجيع الأطفال على الكتابة بأسلوبهم هم وطريقتهم هم؛ السماح للأطفال برؤية الأحرف المطبوعة وهي تقرأ عليهم من كتاب كبير في الصف، واستخدام كتب توقعية بمعنى أنها تسمح للأطفال بالتخمين يتشاركون فيها مع بعضهم البعض، كل ذلك يساعد الأطفال على تعلم الأحرف المطبوعة (Juel, 1989). من خلال هذه التجارب، يتعلم الأطفال أن الأحرف المطبوعة تُقرأ من اليسار إلى اليمين (في اللغة الإنجليزية)، وأن كلمات كتاب ما هي لغة شفهية كُتبت ويمكن

قراءتها، وأن للأحرف أصواتاً، وأن هذه الأحرف تؤلف الكلمة، وأن للكلمات معانٍ، وأن الرسومات تحمل تلميحات عما تقوله هذه الكلمات، وأنه يمكن التنبؤ بالكلمات بالاستناد إلى معنى النص. بالإضافة إلى ذلك، هناك أيضاً حاجة للتّوجيه المباشر للإدراك الفونيميّ، وتعليم الأصوات، ومعرفة أحرف الأبجديّة.

أثناء استخدام التوجيه المباشر، يجب أن تعلم الدروس المهارة كاستراتيجية يستخدمها الأطفال. وفي هذه الدروس يقوم المدرس بما يلي:

- يبدأ بالتفسير المنطقي بالسماح للأطفال بمعرفة ماذا يتعلمون ولماذا يتعلمون ما يتعلمون.
- أن يكون نموذجاً يحذو حذوه الأطفال ويبرهن عن كيفية استخدام المهارة ومتى يستخدمها.
- يعطي الأطفال فرصة التدرب على المهارة التي درسوها.
- تشجيع الأطفال من خلال تطبيق هذه المهارة.

إن استخدام ورقة عمل من وقت لآخر يعزز المهارة التي تم تعلمها. يمكن أن يقرأ الأطفال عدة كلمات وكتب بسيطة من خلال معرفتهم بالنحو، وعلم الدلالة، ومعرفة المفردات من مجرد النّظر إليها. عندما يختبر الأطفال النجاح مع القراءة الأساسية، سوف يتطلعون إلى اكتساب معلومات عن أشكال الأحرف المطبوعة حيث أنهم سيرغبون بالقراءة المستقلة كخطوة ثانية.

استخدام كلمات مطبوعة - متوفرة في محيط الأطفال

وجد العديد من الباحثين أن الأطفال الصغار (بسن سنتين) يمكنهم أن يقرأوا الكلمات المطبوعة في محيطهم حيث يعيشون (Goodman, 1980; Harste, wodward, & Burks, 1984; Hiebert, 1978). ومع ذلك، فقد أظهر آخرون أن الطفل غالباً ما يقرأ الإشارة أكثر من قراءته لما كتب عليها؛ وعندما تنفصل الكلمة المطبوعة عن محيطها المألوف، يعجز الطفل أحياناً عن التعرف عليها (Mason, 1980). ومع ذلك، عندما يربط الأطفال الصغار جداً لوغو ماكدونالدز مع كلمة ماكدونالدز، ويحاولون قراءته، فهم يتعلمون أن مجموعة الأحرف تشكل كلمة يمكن قراءتها وبالتالي تتوافر المعلومات. كما تمنح القدرة على قراءة الكلمات المطبوعة في محيط الطفل، إحساساً بالإنجاز وعادة ما يشكل اهتمام الراشدين بإنجازات الطفل دعماً إيجابياً.

كما نُوه سابقاً، يمكن للآباء أن يجعلوا صغارهم ملمين بمطبوعات محيطهم من السنة الأولى في حياتهم. من خلال الروتينات اليومية، يحتاج الآباء لأن يشيروا ويقرأوا كلمات وملصقات على علب الطعام، إشارات الطرق، أسماء المتاجر، والمطاعم. العالم مليء بمطبوعات المحيط. أما المدرسة، فلا، باستثناء كلمات محددة مثل "مخرج"، "صبيان"، "فتيات"، وأسماء خاصة مثل المكتبة والمكتب، وهي كلمات قليلة مألوفة وموجودة على مبنى المدرسة التقليدية. ولهذا السبب، تحتاج مطبوعات المحيط أن تتواجد داخل المدرسة من الخارج، كما يحتاج المدرسون أن يضعوا ملصقات على جدران المدرسة في مراكز دور الحضانة، وصفوف ما قبل المدرسة، وصفوف الأول والثاني ابتدائي. يجب أن تتبع الكلمة المطبوعة وتُنسخ. فهذه الكلمات المطبوعة، بعدما تصبح مألوفة، تصبح جزءاً لا يتجزأ من المفردات التي يعرفها الطفل من مجرد النظر إليها.

- الملصقات والكلمات المطبوعة عليها من المحيط الذي يعيش فيه الطفل والذي يميل لمعرفتها، تظهر أكثر ما تظهر على علب الطعام، خصوصاً علب حبوب الإفطار، وعلب الحساء، وعلب الحليب، والبسكويت، وعلى زجاجات وعلب معقمات التنظيف التي تستخدمها الأم. من بين الإشارات المألوفة، يميز الأطفال ملصقات علب الأطعمة السريعة، إشارات المرور، علامات الشوارع، وأسماء سلسلة المتاجر الشعبية، السوبر ماركت، ومحطات البترول. اجمع هذه الملصقات واجعلها متوفرة في صفك بتعليقها على جدول، أو لصقها على صفحات الفهرس، أو صنع كتاب منها للصف عن مطبوعات المحيط. صوّر نماذج من مطبوعات المحيط وأحضرها للصف، وأطلب من الأطفال قراءتها ونسخ كلماتها.

املأ غرفة صفك بمطبوعات من المحيط نفسه. ابدأ في بداية السنة الدراسية، مع بعض الإشارات فقط، مثل أسماء طلاب الصف على كراسيهم، وكلمة مركز الصف لتمييز تلك المنطقة من الصف، إصنع ملصقات من بطاقات بحجم 5×8. ابدأ كل كلمة بحرف كبير ثم استمر مع الأحرف الصغيرة، وبالتالي تدريب الأطفال على أشكال الأحرف. علق الملصقات على ارتفاع يسهل على الأطفال معه رؤيتها والنظر إليها. أشر إلى هذه الملصقات واقترح على الصغار أن يقرءوها لأصدقائهم وينسخوها. بمرور السنة الدراسية، اصنع ملصقات جديدة لمواضيع جديدة تضيفها إلى غرفة الصف. أشر للملصقات كجزء من عملك العادي اليومي، بحيث يعتاد الأطفال عليها، وتضاف بالتالي إلى الكلمات التي يتعرف عليها الطفل بمجرد النظر إليها، مما يزيد من عدد مفردات الطفل. اختر المواضيع التي يهتم الأطفال بها وتشكل وظيفة لديهم مثل التعرف على أدوات الصف

الهامة ومراكز التعلم. أشر دائماً للملصقات بحيث تصبح في نظر الأطفال مفيدة ووظيفية.

ترتبط بنود البطاقة بموضوعات تخص المحتوى. إذا ما كنتم تدرسون عن الديناصورات، وهو موضوع شائع في صفوف الطفولة الأولى – أعرض نماذج من الديناصورات، وضع ملصقاً على كل منها مع الاسم. حتى الكلمات الطويلة، مثل، برونتصور (ديناصور أمريكي ضخم بائد) والتيرانوصور (ديناصور ضخم لاحم) تصبح فوراً كلمات تُقرأ بمجرد النظر إليها للعديد من الأطفال الصغار. وليس أمراً مستغرباً أن نلاحظ الكثير من أطفال الحضانات، والصفوف الابتدائية الأولى والثانية يقرأون الملصقات لأنفسهم أو لآخرين. راقبت مرة صف حضانة بعدما علق المدرس ملصقين جديدين في المركز العلمي في الصف، كانا يعرضان درساً عن حاسة اللمس ويركزا على الأشياء الصلبة والناعمة. لاحظت أن جوش (Josh) أخذ بيد جنيفر (Jennifer) وسمعته يقول لها "انظري، جين، انظري إلى هذا. هذا الأرنوب ناعم. وهذه الكلمة تُلفظ "ناعم". وتابع جوش: "انظري إلى هذا، جين. إنه حجر ونلفظ الوصف هنا بالقول أن الحجر "قاسٍ"، المسيه. إنه قاسٍ. ربت الطفلان على الأرنوب، وأشارا إلى الملصق، وقالا معاً: "ناعم"؛ ثم لمسا الحجر وأشارا إلى الملصق، وقالا "قاسٍ". وكررا الجملة عدة مرات.

رسالة الصباح: طريقة أخرى لجعل كلمة من مطبوعات البيئة المحيطة جزءاً من الصف هو التواصل مع الكلمة المطبوعة، حتى مع الأطفال في سن ما قبل المدرسة. كل يوم صباحاً ضع رسائل ومهمات للأطفال. اختر مكاناً معينة ودائماً على اللوح أو الجدول. استخدم لعبة تخمين الكلمات أو صورة إلى جانب الكلمة المطبوعة لمساعدة الأطفال على استشفاف المعنى الحقيقي للرسالة. وهذه بعض الأمثلة عن الرسائل الملائمة:

كل عام وأنت بخير، تايرون (Tyrone).

اقرأ كتاباً لصديق.

سوف نذهب في رحلة إلى مكتبة المدينة اليوم.

هذا الروتين يعلّم الأطفال أن ينظروا بشكل تلقائي إلى اللوح كل يوم لرؤية الرسالة الصباحية. سوف يتعلمون أن الكلمة المطبوعة تحمل معنى مثيراً ومفيداً بالنسبة لهم. ويشير بعض المدرسين إلى هذا التدريب على أنه رسالة الصباح وقد صاغوه على شكل درس عند بداية اليوم المدرسي (Stewart, Benjamin, & Mason, 1987). استمر بالتعامل مع الكلمات

المطبوعة خلال اليوم كلما حانت الفرصة لذلك. اكتب على الأقل أجزاء من رسالة الصباح والطلاب ينظرون إليك، بحيث توفر لهم نموذجاً للكتابة. استخدم الرسالة لتطوير مفاهيم مختلفة عن الكلمة المطبوعة. أشر إلى كلمات أو أحرف معينة، اطرح أسئلة حول المعنى، أو دع الأطفال يضيفون جملاً إلى الرسالة الأصلية.

أثناء العمل مع أطفال في عمر 7 أو 8 سنوات، يجب أن تكون محتويات الرسالة الصباحية المعروضة في الصف أكثر تعقيداً منها لدى العمل مع أطفال أصغر. يمكن استخدامها للدلالة على العلاقات بين الرموز والأصوات أو التعميمات الصوتية الملائمة للتعامل معها في الصفين الأول والثاني ابتدائي. مثلاً، رسالة صباحية كالتالية هي فرصة مثالية للإشارة إلى الديغراف ش:

- ترتدي شيلي حذاء جديداً براقاً اشترته اليوم.
- في رسالة أخرى، كالتالية، هناك 5 أمثلة عن التعميمات الصوتية
- صُنعت كعكة عيد ميلاد كايت على شكل طائرة ورقية.
- هذه الرسالة هي مثال ممتاز لمناقشة أنماط أصوات الأحرف.

يستعمل المدرسون الرسائل الصباحية لتعليم كتابة الحرف من خلال كتابة جزء من الرسالة على شكل حرف والإشارة إلى عناصر الشكل. وأحياناً يعمد المدرسون، إلى ارتكاب أخطاء لغوية أو لفظية أو أخطاء في النقاط والفواصل، ويطلبون من الطلاب العثور على تلك الأخطاء. ويمكن أيضاً ترك حروف من الأبجدية غير متضمنة بحيث يتم ملؤها فيما بعد، أو كذلك ترك كلمات بأكملها غير متضمنة يضعها الأطفال في المكان المناسب. وقد يعمد المدرسون إلى تضمين النص لكلمات تبرهن عن مهارات تم تعلمها، ويطلب من الأطفال تعريف هذه الكلمات ووضع دائرة حول هذه الكلمات.

تطوير المفردات المرئية

في كتاب المدرس (1963)، وصفت سيلفيا آشتون — ورنر (Sylvia Ashton-Warner)، الكلمات الخاصة جداً بأنها طريقة لتطوير مفردات نظرية. وقد شجعت الأطفال على كتابة الكلمات المفضلة لديهم من قصة ما أو درس في منطقة المحتوى على بطاقات 3×5، على أن تكتب كل كلمة على بطاقة منفردة. وغالباً ما تكون الكلمات الخاصة جداً هي من البيئة المنزلية للطفل مثل كلمات: أمي، أبي، جدي، جدتي، عيد ميلاد... كما

تعكس هذه الكلمات المشاعر الانفعالية مثل: شقي، لطيف، جيد، لا، معاقب. بعد تسجيل الكلمات الخاصة جداً على تلك البطاقات، تُخزن في ملف الطفل، أو على لوحة إعلانات. وقد توصل الأساتذة للعديد من الطرق لتخزين الكلمات الخاصة جداً لدى كل طفل.

إن مساعدة الأطفال على البدء بجمع كلماتهم الخاصة جداً هي تجربة مثيرة في المدرسة. فقبل نشاط أو تمرين ما، دعهم يعرفون أنه عند انتهائهم من النشاط أو التمرين، سوف تسألهم عن كلماتهم المفضلة في هذا النشاط أو التمرين. ويجب أن يكون النشاط ممتعاً ويثير لدى الطفل اهتمامه باللغة، قد يكون نشاط مثل إعداد الفوشار أو اللعب بالمعجون... كما يمكنهم اختيار كلمات مفضلة من قصة أو كلمات تولدت لديهم من دراسة المواد الاجتماعية وحصص العلوم. وبسرعة سيعبر الأطفال عن كلماتهم المفضلة دون أن يُطلب منهم ذلك.

شجع الأطفال على صنع شيء ما بكلماتهم — أن يقرؤوها على أصدقاء لهم أو على أنفسهم، أن يقوموا بنسخها، أو يملوها على مدرسهم، أو استخدامها في جمل أو قصص. وحيث أن الكلمات مبنية على اهتمام الطفل المعبّر عنها في وضعيات في المنزل وفي المدرسة، يكون جمع الكلمات الخاصة جداً تقنية قوية جداً لتطوير الكلمات المرئية.

إن الأطفال في سن 7 أو 8 سنوات، يستمتعون كثيراً ويتعلمون أكثر من عملية جمع كلماتهم الخاصة بهم. ويكون عليهم وضعها بحسب أحرف الأبجدية وتصنيفها داخل ملف تصنيفي. ويمكن أن يشجع المدرسون الأطفال على دراسة أنماط الحروف في كلماتهم الخاصة جداً. ويمكنهم مناقشة الحرف السّاكن والحرف المتحرّك، الديجراف وعناصر بناء الكلمة مثل المقاطع البادئة والمقاطع اللاحقة. وعندما يقوم الطفل بدراسة أنماط الحرف في الكلمات التي اختارها، فهذا سيعني له أكثر بكثير من أن يمارس نفس المهمة مع كلمات اختارها المدرس من كتاب قصصي ما.

كما أن الكلمات الخاصة جداً مفيدة أيضاً مع الأطفال الثنائي اللغة. ويجب أن تتضمن بطاقة الفهرس كلمات الطفل الخاصة جداً في الإنجليزية ويمكن أن تكون الكلمة مكتوبة بلغته الأم كذلك.

الكلمات المتكررة أمام ناظري الأطفال: هناك مجموعة من الكلمات التي توجد بشكل متكرر في مواد القراءة التي يحتاج الأطفال لتعلمها بهدف استذكارها بسرعة. وهي كلمات لا تحمل معنى بل تجمع جملاً مع بعضها البعض. وعادة يصعب تفكيكها إذ أنها تتبع الأنماط الاستثنائية في اللفظ. وليس على الأطفال تفكيكها للتمكن من قراءتها، بل يكفي أن يكونوا قادرين على قراءتها من مجرد النظر إليها.

وتعلَم الكلمات المرئية عادة بطريقة منهجية وصريحة. إذ يختار المدرس بضع كلمات. يتعلمها الأطفال كل أسبوع. ولتعلم هذه الكلمات، يجب الاستعانة بالنشاطات التالية:

- تقال الكلمات بصوت مرتفع وتستخدم في جملة.
- تُكتب الجملة على اللوح ويسطَر تحت الكلمة المرئية.
- تتم مناقشة سمات كل كلمة من حيث الحروف أو تشابهها مع كلمات أخرى. كما يشير المدرس أيضاً إلى أي أنماط عادية أو استثنائية تتضمنها الكلمة.
- يُطلب من الأطفال لفظ الكلمة بصوت عال، ثم كتابتها على ورقة.
- يغني الأطفال الأحرف وهم يلفظون الكلمات.
- يمكن أن تُكتب الكلمات في بطاقة فهرس مشابهة لبطاقة الكلمات الخاصة جداً، وتُخزن مع باقي بطاقات الطفل.

سور من الكلمات لتعليم الكلمات الأكثر تردداً وكلمات أخرى: نموذجياً، تكون أحرف الأبجدية معلقة على الحائط بما يسمى بسور الكلمات. حيث يتم عرض الكلمات الأكثر استخداماً، وتسجل كل كلمة تحت الحرف الذي تنتمي إليه. والكلمات المعروضة هي التي اختارها المدرس كأكثر الكلمات التي يجب أن يحفظها الطفل. أما الكلمات الأخرى، فيمكن أن تكون كلمات يجد الأطفال صعوبة في قراءتها أو لفظها. توضع هذه الكلمات في بطاقات الفهرس. ويطلب من الأطفال لفظ كل كلمة بصوت عال، ثم نسخها.

يمكن كذلك استخدام أسوار الكلمات للعب ألعاب دراسة الكلمة. ويمكن تصنيف أسوار الكلمات تبعاً لعائلات الكلمات، نهاياتها، وهكذا، من خلال تحريك الكلمات على السور والعمل على ورقة. ويمكن تقديم العديد من الدروس والاتجاهات لاستخدام السور بشكل مستقل (Cunningham, 1995; Moustafa, 1997).

وللتأكد من أن الأطفال يتعرفون على الكلمات من مجرد رؤيتها، يجب أن تُختبر قدرتهم على قراءتها. إذ يطلب منهم المدرس التعرف على الكلمات من خلال نصوص يقرءوها. ويمكن القيام بهذا التمرين لعدة مرات في السنة الدراسية.

استخدام مقاربة اللغة المحكية باللغة المكتوبة

لقد استخدمت مقاربة اللغة المحكية باللغة المكتوبة (LEA) لعدة سنوات في عملية تعليم القراءة. فهي تساعد الأطفال على ربط اللغة المحكية باللغة المكتوبة، خصوصاً إذا ما علمهم المدرس أن ما يقال يمكن أن يُكتب ويُقرأ. كما تجسد تطور الكتابة من اليسار إلى اليمين (في اللغة الإنجليزية). وأثناء التمرين، تبين عن تشكل الحروف إضافة إلى اتحادها في كلمات؛ وهذا ما يساعد على بناء المفردات المرئية؛ فهي مصدر مفيد جداً لتعليم التواصل الفونيمي - الغرافيمي إضافة إلى معلومات قيمة أخرى عن الحرف المطبوع؛ كل هذا يؤسس على اهتمام الطفل وخبراته.

لقد ربط العديد من المربين بين تطور مقاربة خبرة اللغة والنطق، من بينهم: R.V. Allen (1976), M. A. Hall (1976), and J. Veatch et al. (1983). وترتكز مقاربة اللغة المحكية باللغة المكتوبة على الافتراضات التالية، وجميعها من وجهة نظر المتعلم:

- ما أفكر به مهم.
- ما أفكر به، أستطيع قوله.
- ما أقوله، يمكن أن أكتبه أنا أو يكتبه الآخرون.
- ما كتب، يمكن أن أقرأه أو يقرأه غيري.

إن الاهتمامات و التّجارب التي بُنيت عليها مقاربة اللغة المحكية باللغة المكتوبة (LEA)، تأتي من حياة الأطفال في كل من المدرسة والمنزل. والتجارب المنزلية، بالطبع، تميل لأن تكون عفوية. أما في المدرسة، فيحتاج المدرس لأن يخطط للتجارب – مثلاً، رحلات مدرسية، مشاريع طبخ، استخدام الدمى، أو دراسة مواضيع تهم الأطفال الصغار، مثل الديناصورات، والفضاء الخارجي، وثقافات أخرى. إن درس مقاربة اللغة المحكية باللغة المكتوبة تتبع عادة مع كل أطفال الصف، ولكن يمكن تطبيقها كذلك مع المجموعات الصغيرة أو مع طفل بمفرده.

تبدأ مقاربة اللغة المحكية باللغة المكتوبة مع اللغة المحكية. ويتولد النقاش عادة من

تجربة مثيرة ومشوقة في الصف، بشكل مبدئي، مثلاً رحلة حديثة إلى حديقة الحيوانات، ملابس عيد البربارة، أو ولادة جرو صغير. للبدء بالنقاش، أطرح أسئلة ذات نهايات مفتوحة تشجع الإجابات الوصفية أكثر من مجرد نعم أو لا. مثلاً، إذا ما كان الموضوع عن رحلة إلى حديقة الحيوانات، أطلب من الأطفال أن يسموا حيواناتهم المفضلة. ولماذا هذا الحيوان هو المفضل لديه/لديها؟ كيف بدا الحيوان؟ ماذا يفعل عندما كانوا يراقبونه في الحديقة؟ ومن المهم القبول بكل إجابات الأطفال. واقبل بالأخطاء اللغوية دون تصحيحها، ولكن قدم مثالاً لغوياً لإعادة صياغة ما قاله الطفل.

من خلال النقاش، تتولد عدة أفكار، أكتبها جميعها. ومع مجموعة كبيرة من الطلاب، اكتب الأفكار على ورقة كبيرة (حوالي 24×36 بوصة) قلم داكن وسميك، تاركاً فسحة بين كلمة وأخرى وبين سطر وآخر بحيث يمكن قراءة الرسم البياني بسهولة ويسر.

بتسجيل اللغة على رسم بياني اختباري، يجب أن يكتب المدرسون بسرعة وبوضوح، بحيث يقدم المخطوطة كنموذج للأطفال لقراءتها ونسخها. أثناء كتابتك لما يمليه عليك الطفل، استخدم لغته هو إلا إذا كانت صعبة ليفهمها الآخرون. وعندما يكون من الصعب فهم الإملاء، أطلب من الطفل أن يعيد سرد فكرة ما، أو، إذا ما كان ضرورياً، ساعده على ذلك. أثناء الإعداد لرسم بياني جديد، حاول أن تتذكر من هم الأطفال الذين لم يساهموا في السابق، وشجعهم على المشاركة في الرسم البياني الجديد. ومن الجيد التعريف بمن قال، وما قاله.

وعادة ما يكون الرسم البياني مثيراً للأطفال المدرجة أسماؤهم فيه. مثلاً: قال جون (John)، "أحببت الغوريلا في حديقة الحيوانات"، ثم يقفز وتعلو وجهه ابتسامات شتى. وقالت جوردانا (Jordanna)، "أحببت الغزال الصغير. كانت عيناه كبيرتان، براقتان، وسوداوتان، وكان لديه أنف أسود، وفرو بني لامع". حاول أن ترفق بكل جملة رسماً ملائماً؛ فهذا سيساعد الأطفال على قراءة الرسم البياني.

لا يجب أن تكون الرسوم البيانية طويلة جداً. والرسوم البيانية التي يمليها أطفال في عمر سنتين وثلاثة يجب أن تكون مجرد لائحة لكلمات بسيطة، مثل أسماء الحيوانات وصور لها مقابلة. وباستخدامها من حين إلى آخر، يمكن للوائح الكلمات أن تشكل الرسم البياني الملائم لأطفال أكبر سناً أيضاً. فهي طريقة سريعة لتسجيل وتدعيم المفردات المرتبطة بمواضيع

تمت دراستها. كما أن تجارب المجموعات الصغيرة والتجارب الفردية للأطفال يمكن تضمينها في كتب يصنعها المدرس والأطفال سوياً. أثناء إعداد رسم بياني ما، استغل الفرصة للتنويه بمفاهيم عن الحرف المطبوع: "الآن ها أنا أكتب كلمة غوريلاّ، غ،و،ر،ي،لا. انظروا، تبدأ الكلمة بالحرف غ وتنتهي هنا مع الحرف لا". ولاحظ الأحرف أو الأصوات التي تثير الأطفال. واطلب من الأطفال أن يشيروا على الرسم البياني من أين يجب أن تبدأ الكتابة. وكالإصغاء المباشر والقراءة المباشرة، ونشاطات التفكير ورسالة الصباح، يمكن لمقاربة اللغة المحكية باللغة المكتوبة أن يكون لها هدفاً يخص مهارة بعينها.

وآخر خطوة في مقاربة اللغة المحكية باللغة المكتوبة، هي قراءة الرسم البياني للصف.

استخدم مؤشراً للدلالة على اتجاه الكتابة من اليسار إلى اليمين (في اللغة الإنجليزية)، واطلب من طلاب الصف أن يقرؤوه بدورهم جماعة، أو أطلب من كل من شارك منهم بجملة ما في الرسم البياني أن يقرأه.

ابق الرسم البياني في موقع مرئي من الغرفة وشجع الأطفال على قراءته ونسخ أجزاء منه: أن ينسخوا كلمات يحبونها أو يضيفوا إلى مجموعة كلماتهم الخاصة جداً كلمات من الرسم البياني نفسه. ويمكن ترك الرسوم البيانية للمفردات، والرسوم البيانية التجريبية والتي تمثل مواضع متفرقة تم طرحها في المدرسة، يمكن تركها معلقة في الفصل إذا ما كانت هناك مساحة لها. ويُصنع منها كتب كبيرة يقرأها الأطفال خلال السنة الدراسية.

يمكن أيضاً وضع القصص التي أملاها الأطفال في مكتبة الصف ليقرأها آخرون، وكذلك الكتب التي صنعها طلاب الصف جميعاً، وغالباً يوجد إقبال على الكتب التي اشترك الطلاب في صنعها. ويمكن صنع الكتب الكبيرة بالطلب من كل طفل أن يرسم أو يكتب مباشرة على نسختين أصليتين. وتسمح هذه الطريقة بتوليد نسخ متعددة بسهولة، يحتفظ كل طفل بنسخة منها.

وترتبط نشاطات الرسم البياني الجيبي بمقاربة اللغة المحكية باللغة المكتوبة. ويمكن إظهار الكلمات المرتبطة بتجارب الصف في الرسم البياني. أما القصص القصيرة، والقصائد، والأغنيات أيضاً فيمكن طباعتها على قصاصات صغيرة يقوم الطلاب بغنائها سوياً. ويمكن نسخ الرسوم البيانية للتدرب على عملية الكتابة.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن إدخال أو إلحاق هذه القصاصات الصغيرة في الرسم البياني الجيبي. وتسمح هذه القصاصات للأطفال بالتعلم والتدرب على كلمات جديدة ووضعها في جمل مفيدة.

كتبت السيدة آزبوري

أثناء تدريس حصة عن الطعام وإظهار الحرف (ث) في أجزاء الكلمات، اختارت السيدة آزبوري (Asbury) البطاطا ليوم الثلاثاء (Lillegard & McPhail, 1993) لقراءته للصف لتحسين هذه المهارة. وكان نص الكتاب كما يلي:

يوم الاثنين، ملفوف	يوم الثلاثاء، بطاطا
يوم الأربعاء، جزر	يوم الخميس، طماطم
يوم الجمعة، البازلاء والفاصوليا أيضاً	يوم السبت، قدر كبير من ....

كتبت السيدة آزبوري كلمات القصة على رسم بياني ورقي ثم على قصاصات ورقية. ثم قطعت نسخة أخرى من القصاصات الورقية تحمل كلمات فردية. وقد وفر هذا للأطفال نشاطات يتدربون عليها بإدخال جمل كاملة في سياق قصة ما، وبناء جمل من كلمات فردية، باستعمال الإعراب وعلم دلالات الألفاظ في النص، والتعرف على الحرف (ث) في سياق القصة. كان الأطفال قادرين على التدرب على مفردات جديدة ظهرت في القصة. وعادة تستخدم نشاطات الرسم البياني الجيبي للتدرب على مهارات جديدة خلال الوقت المستقل في مركز التعلم.

إن مقاربة اللغة المحكية باللغة المكتوبة، والتي هي ملائمة من سن الطفولة الأولى وما بعد، يمكن استخدامها أيضاً في رسالة الصباح وفي مجموعة الكلمات الخاصة جداً للتنويه بالتعميمات الصوتية والعلاقات بين الأصوات– الرموز.

والتعرف إلى الحرف المطبوع في هذه الوضعية يتم عن طريق أدوات مألوفة وذات معنى. ومن وقت لآخر قم بتحضير رسم بياني في حصة اللغة للأطفال الثنائي اللغة.

وإذا ما دعت الضرورة، قم بحث الآباء أو الزملاء الذين يجيدون لغتين على تقديم العون، إذ توجه هذه الاستراتيجية الصغار ثنائي اللغة إلى إقامة علاقات بين لغتهم الأم واللغة الإنجليزية.

إن أدوات مقاربة اللغة المحكية باللغة المكتوبة (LEA) غير مكلفة وسهلة الاستخدام.

وهي تتضمن رسماً بيانياً ورقياً، أقلام تخطيط ضخمة الخط، أوراق مدعمة ملونة، ورق أبيض، بطاقات فهرس، مقصات، مشبك سلكي، أقلام، وأقلام تلوين.

وبتوجيهات المدرس، تقوم أدوات الصف البسيطة هذه بتسجيل الكلمات والصورة القيّمة والتي ولدها الأطفال من خبراتهم الحياتية الواقعية والمهمة بنظرهم. ويجب أن تكون مقاربة اللغة المحكية باللغة المكتوبة أساسية وغير ثانوية في برامج التعلم المبكر للقراءة.

استخدام سياق الكلام والصور للتعرف إلى الكلمات

يمكن أن تقود التجارب الأدبية بالأطفال إلى استخدام الأحرف المطبوعة والصور لإدراك أن للكلمات معنى وتساعدهم على فك رموز الكلمات المكتوبة. مجدداً، يمكن أن تأخذ تلك التجارب مكانها في الصف ككل، وفي المجموعات الصغيرة، أو في وضعيات وجه لوجه ومن خلال هذه التقنيات مثل الإصغاء الموجه (أو القراءة) ونشاطات التفكير (DLTA)، وتجارب المشاركة بالكتب، والقراءة المتكررة للقصص. مثلاً، اختر قصة قابلة للتنبؤ، يكون فيها النص مرتبطاً بشدة بالصور. أطلب من الأطفال أن ينظروا إلى الصور قبل أن تبدأ القراءة لهم. واسألهم عما يمكن أن تقوله الكلمات. ثم اقرأ الصفحة لتؤكد لهم أن الحرف المطبوع والرسومات مرتبطان ببعضهما البعض، وأن الرسومات تقدم معلومات تساعد الأطفال أثناء قراءتهم للقصة.

أما الإعراب ودلالات ألفاظ جملة ما (المعنى والقواعد) تساعد كذلك الأطفال على التعرف على الكلمات. شجع الأطفال على استخدام هذه العناصر للغة المكتوبة من خلال التوقف أثناء قراءتك الشفهية عند النقاط التي يمكن أن تخبر فيها شيئاً في القصة ثم أطلب من الأطفال أن يملؤوا الفراغ بالكلمات. مثلاً، عند قراءة "المحرك الصغير الذي يستطيع" ((Piper, 1954)، أولاً اقرأ الجملة بشكل مكرر "أعتقد أن، أستطيع"، ثم، في المرة الثانية قل "أظن أنني __________"، في المرة التالية "أظن أن __________"، وأخيراً "أنا __________". تكون هذه التقنية أكثر فعالية مع الكتاب الكبير؛ لأنه يمكنك الإشارة إلى الكلمات عند لفظ الأطفال لها. وعندما يبدأ الأطفال في استيعاب مفهوم ملء الفراغ بكلمة ما، اختر مقاطع أكثر صعوبة لأماكن توقفك. حضر جدولاً وأوراق عمل تحمل نصوصاً يمكن التنبؤ بها واترك فراغاً لكلمات يملؤها الأطفال وأنت تقرأ. يستخدم الأطفال معلوماتهم المسبقة من الإعراب والسياق الكلامي للتنبؤ بالكلمات وتوقعها. فهم يستوعبون ويلجئون لاستراتيجية ما عندما يقرأون بأنفسهم.

بالإضافة إلى هذه الاقتراحات العامة، هناك اختبارات معينة للتعرف على الكلمات يمكن تغييرها بحيث يكون للطلاب استراتيجيات مختلفة لاستخدام سياق الكلام. وهناك طريقة شائعة لتحديد الكلمات من السياق الكلامي من خلال معنى النص. مثلاً، في الجملة التي تلي، من البديهي أن الكلمة المفقودة هي كلمة الملكة. نحتاج أن نظهر للأطفال كيف نستخدم معنى النص للوصول إلى الكلمة التي قد تكون الكلمة المجهولة التي يبحثون عنها.

عاش الملك و ________ في القصر سوياً.

تلميح آخر خاص بالسياق الكلامي يتضمن سلسلة من الكلمات المتصلة. للمساعدة في هذا التمرين أو أي تمرين آخر خاص بالسياق الكلامي، يمكن تضمن المقطع الساكن. مثلاً:

أفضل أنواع الفاكهة لدي هي التفاح، المـ ، الخوخ، والبرتقال.

ويتضمن نشاط لعبة السياق الكلامي هذه استخدام كلمات مبعثرة، كما في الجملة التالية:

دائماً أصل في الوقت المناسب، ولكن أختي غالباً ما ________.

أثناء العمل مع تلميحات السياق الكلامي، يمكن أن يختار المدرسون إسقاط الأسماء، الأفعال، أو أي مقطع آخر من الكلمة. فهذه طرق لا نهاية لها لاستخدام استراتيجية ما، وكلها يساعد الأطفال على التعرف على الكلمات المجهولة.

تمييز أحرف الأبجدية

لا يستطيع العديد من الأطفال الصغار تمييز أحرف الأبجدية لكن يمكنهم القراءة. فكما نوهنا، بإمكان الأطفال قراءة كلمات من مجرد النظر إليها بعد اعتيادهم على وجودها في محيطهم، أو في الصف، ومن لائحة كلماتهم الخاصة بهم والتي يستعملونها باستمرار. كما يتعلمون كلمات أخرى من مجرد النظر إليها من خلال القراءات المتكررة وتجارب المشاركة في قراءة الكتب. إذ ليس من الضروري أن يكونوا قادرين على تمييز وتسمية الحروف كي تُطور لديهم مهارة قراءة الكلمات من النظر إليها. من الأسهل للطفل أن يتعلم مبدئياً كلمات كاملة مألوفة لديه من اللغة المحكية، أكثر من تعلمه للكلام المجرد. فالكلمات المألوفة تحمل معنى بالنسبة له، في حين أن الأحرف – منعزلة - لا تحمل ذلك المعنى.

يحتاج الأطفال بالطبع، إلى تعلم أحرف الأبجدية ليتمكنوا من القراءة والكتابة بطلاقة، وبشكل مستقل. على أي حال، ليس هناك من قرينة على أن تمييز أحرف الأبجدية هي أولى المهارات في تلك العملية؛ بل من المعقول أكثر أن يتعلم الأطفال تمييز الأحرف بعد تعلمهم لعدة كلمات من خلال النظر إليها فقط. تقليدياً، كانت أحرف الأبجدية دائماً أول ما يحاول الآباء تعليمه لأطفالهم في المنزل، كما كانت دائماً تحتل الأولوية في مناهج الدراسة. وحيث أنه من الصعب التخلي تماماً عن التقاليد، فسيكون تعلم أحرف الأبجدية دائماً مهيمناً في برامج التعلم المبكر.

اسمح للأطفال باكتشاف الأحرف من خلال استخدام أدوات يدوية متوفرة في مركز التعلم. تأكد من وجود رقع لألغاز أحرف الأبجدية، وأحرف مغناطيسية صغيرة وكبيرة، وألعاب أبجدية، وأحرف محسوسة مع اللوح المحسوس، وبطاقات لأحرف الأبجدية، وجدول طويل يُلصق على اللوح ويحمل كل الأحرف ويكون على مرأى من عين الطفل. إضافة إلى هذه الأدوات، يمكن توفير جملة واسعة من الكتب الخاصة بأحرف الأبجدية والأغاني المسجلة عن أحرف الأبجدية في مكتبة الصف. (أنظر الملحق أ للائحة الكتب الخاصة بأحرف الأبجدية). شجع الأطفال على اكتشاف هذه الأدوات، أولاً من خلال اللعب، ثم، إنهم سيبدءون بالتعرف على الأحرف التي يلعبون بها، كما يقومون بتعليم الأحرف التي يعرفونها لزملائهم الآخرين. ويستمتع الأطفال كذلك برسم الأحرف على قماشة الرسم، أو يصنعونها من المعجون، أو يتناولونها مع الحساء المشكل من أحرف الأبجدية أو الحلوى والبسكويت على شكل أحرف الأبجدية. كل ذلك نشاط غالباً ما يستخدم في صفوف الطفولة الأولى.

إن تعليم أحرف الأبجدية بالطريقة المنظمة ليست ناجحة كتعليم الأطفال للأحرف التي تحمل معنى في عيونهم. يساعد الكثير من المدرسين الأطفال على تمييز الأحرف باستعمال دلالاتهم الخاصة بهم أولاً ويسمونها ما شاءوا. عند تدريس وحدة منهجية، اختر بضع أحرف لإظهار أنها تستخدم في سياق الموضوع. مثلاً، في وحدة درس عن المواصلات، أعرض حرف ق لكلمة قارب، وق لقطار. بعدما يتعلم الأطفال تمييز عدة أحرف، أطلب منهم أن يبحثوا عن نفس الحرف في النصوص التي يقرءونها، مثل المجلات، الجرائد، والكتب. تفحص كل طالب على حدة باستخدام بطاقات الأحرف لتحديد أي الأحرف يعرفها وأي الأحرف يجهلها. اسأل الطلاب عن الأحرف التي يرغبون تعلمها والتي تكون من كلماتهم الخاصة جداً. أعط الأطفال البطاقات الخاصة بتلك الأحرف، وشجعهم على

استخدام تلك الأحرف في النشاطات المذكورة. كما يجب أيضاً التدرب على الأحرف على مدار السنة.

فيما يلي أفكار إضافية لتعليم وتعزيز ما يعرفه الطفل عن الأحرف تتضمن الآتي:

- غنِ أغنية أحرف الأبجدية وأشر إلى الأحرف على الجدول الموضوع على جدار الصف.
- العب معهم لعبة (البينغو) والتي تتضمن بطاقات تحمل أحرفاً. سم حرفاً ثم احمل البطاقة الخاصة بذاك الحرف لمساعدة الأطفال على تمييز الحرف. عندما يكشف طفل ما عن صف كامل من الأحرف على البطاقات، يربح هو البينغو.
- وزع على الأطفال جداول بأحرف الأبجدية. على كل صفحة حرف آخر من أحرف الأبجدية. ويمكن للأطفال كتابة الحرف على الصفحات الأخرى، وإيجاد كلمات من مجلة تستعمل ذلك الحرف ويلصقونها على الصفحة.
- اخلق مركزاً لأحرف الأبجدية باستخدام العديد من أدوات أحرف الأبجدية مثل المذكورة آنفاً (الأحرف المغناطيسية، الأحرف الخشبية، ألعاب الأحرف المبعثرة، كتب عن أحرف الأبجدية، طوابع لأحرف الأبجدية، وبطاقات أحرف الأبجدية). سوف يميز الأطفال هذه المنطقة ويجب تشجيعهم على استخدام الأدوات المتوفرة فيها دائماً.

أوجد مقاييس تتوقع من خلالها أن يتمكن الأطفال في نهاية صف الحضانة، من تسمية وتمييز أحرف الأبجدية. يجب أن يتأكد المدرسون من معرفة الأطفال بأحرف الأبجدية ويقدموا لهم التوجيه المرتكز على النتائج التي يتوصلون إليها. ويجب التدرب على أحرف الأبجدية دائماً. كما يجب أن يتعرض الأطفال دائماً للأحرف بشكل يومي وفي وضعيات مختلفة. يصور الشكل (1) شكلاً متبعاً لتسجيل ما يعرفه الأطفال عن الأحرف.

الإدراك الفونيمي والطريقة الصوتية

يناقش الكتاب الخامس أهمية الإدراك الفونيمي وإرشادات الطريقة الصوتية في التعلم المبكر كطريقة يتبعها الأطفال ليصبحوا قراء مستقلين. يجب أن يتم العمل في هذه المنطقة مع استراتيجيات أخرى، وذلك لتعلم القراءة مثل اكتساب قدرة قراءة كلمات كاملة من مجرد النظر إليها، وتعلم كيفية استخدام تلميحات السياق الكلامي وتلميحات الصور. بعض المعلومات عن فعل القراءة مهمة عند تعلم كلمات مرتبطة بمعانٍ

مجردة أكثر. عندما يمتلك الأطفال بعض المعلومات عن الكتب، والأحرف المطبوعة، سيرغبون بتجريب فك رموز الكلمات المبهمة بشكل مستقل.

كما ذكرنا آنفاً، يعتبر الإدراك الفونيمي المقدمة لمعرفة أصوات الحروف، وهو ضروري ليتعلم الأطفال في سبيل أن يستفيدوا من إرشادات الطريقة الصوتية. يعترض بعض المربين على هذا المفهوم ويشعرون أن التوجيه المطبّق عن الإدراك الفونيمي وعلم الأصوات ملائم أكثر.

شكل (1): نموذجاً لتقييم معرفة الطفل للأحرف

علامة التعرف على الكلمة

اسم الطفل ____________ العمر ________ التاريخ ____________

التسجيل ____________ تاريخ الولادة ____________

	أ.ح.	ج.غ.ص.	(أحرف صغيرة)	أ.ح.	ج.غ.ص.
أ			أ		
ف			ف		
ك			ك		
ب			ب		
و			و		
ز			ز		
ه			ه		
ج			ج		
س			س		
ل			ل		
م			م		
د			د		
ن			ن		
س			س		
ا			ا		
ر			ر		
ت			ت		

تشوشات

أحرف مجهولة

تعليقات

أ.ح: الاستجابة للحرف(✓)؛ إ.غ.ص: إجابة غير صحيحة: سجل ما قاله الطفل. العلامة □

والمستوى الأبسط للإدراك الفونيمي هو فهم أن الكلمات مؤلفة من أصوات يمكننا سماعها، والتعرف عليها، ومضاهاتها بأنماط الكلمة المماثلة لهذه الأصوات. باكتساب الأطفال لهذه المعرفة، وبأدائهم لهذه الوظائف، يطورون حسن التمييز السمعي. وإحدى الطرق التي يتعلم من خلالها الأطفال عن الأصوات في الكلمات هو من خلال التعرض للقافية والتناغم. قراءة الكتب التي تتضمن سجعاً مثل **البيضات الخضراء وهام** (Seuss, 1960)، **عمت مساء أيها القمر** (Brown, 1974)، **وملكة القلوب** (Hennessy & Pearson, 1989) تساعد على تطوير هذه المهارة. يمكن أن يسرد المدرسون الكلمات المقفاة وغير المقفاة من الكتب ويطلبوا من الأطفال التفريق بينها. لمزيد من التدرب على القافية والسجع، يمكن أن يقوم الأطفال بما يلي:

- أن يؤلفوا كلمات تتطابق بأسمائها.
- أن يغنوا أغنيات تتطابق وأن يميزوا الكلام المسجع فيها.

تقطيع ودمج بعض من مقاطع الكلمات أمر صعب على الأطفال. فمن الأسهل على الطفل أن يقطع بداية الكلمة أو نهايتها. إذا تم ذلك من خلال كلمة واحدة، مثل مارد مثلاً، يجب أن يقول الطفل ما/رد. بعد تقطيع الكلمة يمكن أن يعيد الطفل دمج المقاطع من جديد ويلفظ الكلمة ككل.

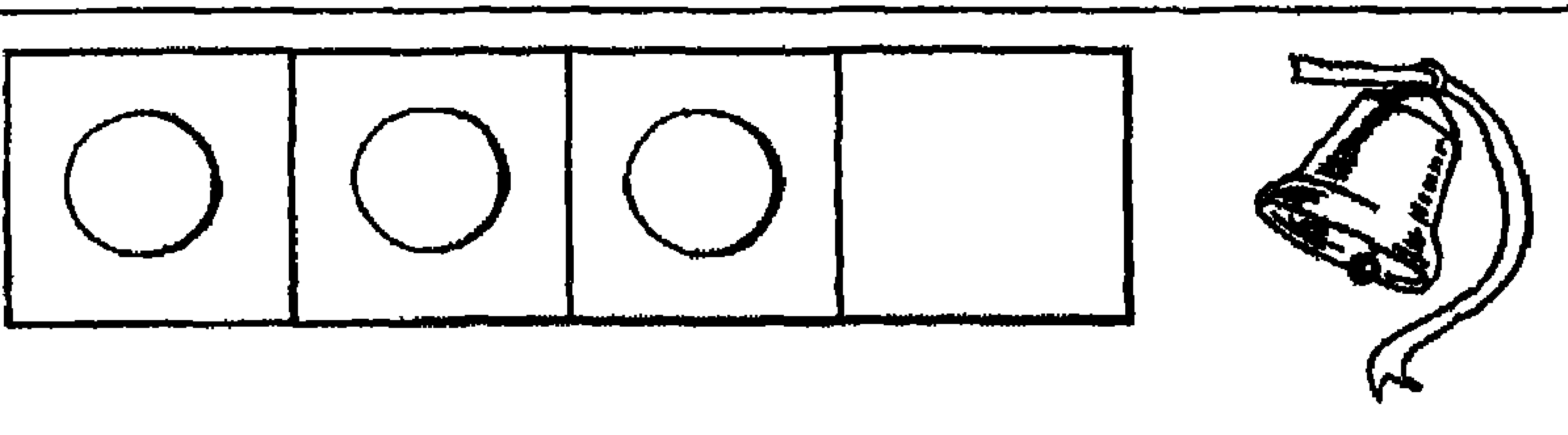
إن الهدف هو أن يصبح الأطفال قادرين على التعرف على كل صوت لفظي من خلال كلمة ما، ويميزوا عدد هذه الأصوات التي سمعوها، ويتمكنوا من دمج مقاطع الكلمات مع بعض. فيما يلي بعض النشاطات التي تساعد الأطفال على تعلم التقطيع وإعادة الجمع:

غن أغنية بينغو. في الأغنية، نفصل كل حرف ثم نعيد تجميعه مع الأحرف الأخرى. بدّل الكلمات من "كان هناك مزارع يملك كلباً وكان اسمه بينغو" إلى "هناك فتاة جميلة (أو فتى وسيم) أعرفها واسمها جيني، ج، ي،ن،ي، ج،ي،ن،ي، كان اسمها جيني."

العبوا لعبة استبدال نهايات الكلمات. قل "أفكر في كلمة تبدو مثل كلمة رأس، ولكن تبدأ بحرف ف"، قد تكون كلمة فأس مثلاً.

اختر واكتب كلمات على قطعة من الورق. أرسم صناديق مربعة إلى جانب كل كلمة. أعط الأطفال ملصقات يضعونها على كل صندوق. قل اسم الكلمة الموجودة على الورقة مثل **شجرة** واطلب من الأطفال وضع عدد من الملصقات على الصناديق التي تمثل عدد أصوات تلك الكلمة. (أنظر الشكل 2)

شكل (2): لعبة دراسة الكلمة



الإرشادات: لنتخيل كم مقطع لفظي يوجد في كلمة "جرس". "سوف أكرر الكلمة مجدداً، ج - ر - س. ضع رقاقة في المربعات لكل حرف سمعته في الكلمة جرس. كم رقاقة استعملت؟ الآن أنظر إلى الأحرف في كلمة جرس. كم حرفاً (3)؟ يمكن للكلمة أن تتألف من عدد مختلف من الأحرف والأصوات.

استراتيجيات تعليم علم الأصوات

هناك سلسلة من التعليمات يُنصح بها لدى تعليم الأصوات، وأثناء الدرس، يجب أن يعرف المدرسون ما إذا كانوا يعطون درسهم مع الأخذ بعين الاعتبار لهذه التعليمات. نبدأ عادة بتعليم الأصوات مع أكثر الأحرف استخداماً مثل f,m,s,t,h ثم نستخدم نفس الأصوات في نهاية الكلمات. ثم تأتي الجملة الأخرى من الأحرف الساكنة (في اللغة الإنجليزية) وهي l,d,c,n,g,w,p,r,k وأخيراً x,y,z. بعد ذلك نتعامل مع الحروف المتحرّكة القصيرة، ثمّ حروف العلّة. يجب أن يراجع المدرسون، لكل مستوى دراسي، ما تم دراسته ثم يتدرجوا في التدريس شيئاً فشيئاً.

في وقت سابق من هذا الكتاب، ناقشت ضرورة تدريس علم الأصوات ضمن سياقات ذات معنى، مع بعض التمثيليات المنهجية والمباشرة للمهارات. ومن المهم أن يدأب الأطفال على التدرب المستمر لتعلم العلاقات بين الأصوات - والرموز؛ ونادراً ما يكون درس واحد كافٍ. ومع ذلك، يجب أن يوفر المدرسون عدة تجارب مع الأحرف وعلاقاتها بالأصوات، ومراجعتها مع الأطفال كلما سنحت الفرصة لذلك.

استراتيجية بناء المعنى

كيف يمكننا مساعدة الأطفال على التعرف على العلاقات بين الأصوات - والرموز للأحرف في مضمون ذي معنى؟ وتعبر المواضيع العلمية والاجتماعية نفسها لإبراز

الحروف التي تظهر في الوحدات. مثلاً، أثناء الدراسة عن المزرعة، أو المطعم، اعرض حرف الميم، إذ أنه حرف يتكرر ظهوره في النص. ويمكن السماح بالنشاطات التالية:

1- أقرأ قصة نزهة الخنزير (Kasza, 1988)، استعراضات الدمى (Keats, 1974)، وحكاية بيتر الأرنب (Potter, 1902) خلال الحصة، وأشر إلى الكلمات التي تبدأ بالحرف م في هذه الكتب.

2- اصنع رسوماً بيانية تستخدم كلمات من الكتاب وتبدأ جميعها بالحرف م.

3- أثناء رحلة ميدانية، أحضر معك ما تطعمه للحيوانات.

4- سجل لوائح بأسماء الحيوانات التي تبدأ أسماؤها بالحرف م.

5- اقرأ كتاب أنيماليا (Base, 1987) وأشر إلى حرف ص (صفحة).

6- أجمع أشياء حسية تتعلق بحيوانات وتبدأ أسماؤها بالحرف ف مثلاً، الفول السوداني لإطعام الحيوانات أثناء زيارتكم لحديقة الحيوانات، الخ...

7- اسرد الكلمات التي تبدأ بالحرف (م) في أثناء الحصة.

8- ارسم رسماً بيانياً بنشاطات تلك الحصة، وضع خطاً تحت الحرف م عندما يظهر على الرسم البياني.

9- أطلب من الأطفال أن يضيفوا إلى مجموعات كلماتهم الخاصة جداً، كلمات مفضلة من الحصة والتي تبدأ بالحرف م.

10- اصنع ملصقاً من صور تعرض أشياء من الحصة، وضع علامة على الأشياء التي تبدأ بالحرف م.

11- اطبع على رسم بياني أغنية معروفة لدى الأطفال. أطلب منهم أن يغنوا الأغنية وضع سطراً تحت أحرف الميم الموجودة في الأغنية.

12- أطلب من الأطفال مساعدتك في إيجاد كلمات متناغمة حتى ولو لم يكن لها معنى وغنوها سوياً.

13- أضف صفحة للحرف م في كتاب الصف الكبير والمسمى كتابنا الكبير عن الأحرف، الأصوات، والكلمات. واطلب من الأطفال أن يرسموا أو يلصقوا على هذه الصفحة صوراً لكلمات تبدأ بالحرف م (يمكنك الاستدلال على إرشادات صنع كتاب الصف الكبير من الكتاب السابع).

14- أكمل ورقة عمل كاملة للحرف م، تتطلب من الطلاب كتابة الحرف م، ووضع دوائر حول الصور التي تبدأ بالحرف م، مثل ماعز مثلاً.

15- شجع الأطفال على الكتابة عن تجاربهم الشخصية خلال الحصة مثل زيارة إلى حديقة الحيوانات، والكتب التي قرؤوها، أو أغنيات غنوها. وسوف يستخدمون في كتاباتهم الأحرف المعروضة، وبالرغم من الأخطاء التي قد يرتكبوها إلا أن هذه التجربة ستقودهم بشكل غير مباشر إلى الإدراك الفونيمي. أثناء كتابتهم، سيواجه الأطفال مشكلة مسح اللغة المحكية باللغة المكتوبة. وهذا قد يقود بدوره إلى فهم لبنية اللغة المحكية. وكلما كتب الأطفال أكثر، كلما تحسنت قدرتهم على معرفة أجزاء الكلمات. وقد تم برهنة ذلك في المثال التالي لقصة زاخ عن نزهة الخنزير. فقد كتب "أراد الخنزير أن تكون نزهته كاملة" فكتبها كالتالي: "<u>أرد الخز تك نزه كال</u>".

ويشكل أدب الأطفال مصدراً ممتازاً لإظهار الأحرف المرتبطة بالمواضيع. مثلاً، في حصة طعام، عرضت السيدة فينو، وهي مدرسة الصف الأول ابتدائي، الحرف ج وقرأت **قصة الأرنب الصغير والجزرة**، وقصصاً أخرى تبدأ بالحرف ج.

يمكن القيام بهذه النشاطات ونشاطات أخرى مماثلة، لأي حرف. فكلّما تظهر الأحرف الموضحة في موضوع دراسي ما على رسم بياني أو قصاصة ورقية من أدب الأطفال، عرّف بها وأشر إليها ليعرفها الأطفال. وعادة تستعمل كتب الأبجدية العلاقات بين الأصوات — والرموز في تقديمها لكل حرف وكذلك تفعل الكتب المصورة التي تستخدم حرفاً معيناً بشكل ظاهر. (أنظر الملحق (أ) من أدب الأطفال لبناء العلاقات بين الأصوات - الرموز).

عندما نقرأ نستعمل الكثير من مهاراتنا لفك رموز ولاستنتاج المعنى من الصفحة المطبوعة. ولذا، نحتاج لتشجيع الأطفال على استعمال مهارات متعددة عوضاً عن الاستعانة بمهارات منعزلة في مقاربتهم للقراءة. يجب أن يتعلم الأطفال استخدام تلميحات المضمون وفونيميتها بشكل مستمر. وقد تم اقتراح إحدى الاستراتيجيات التي تساعد على تحقيق هذا الهدف— قراءة جملة حيث تتوقف وتترك "فراغاً" يملأه الطفل. مثلاً، قل، "طارت النـــ فوق الشجرة واستقرت على غصن منها". توفير الحرف الأول من الكلمة، سواء من خلال الصوت أو الرؤية، يعزز مهارة الطفل في الفونيميا، سياق الكلام، الإعراب وعلم دلالات الألفاظ.

وكلما سنحت الفرصة، وظف المواقف العفوية لمساعدة الأطفال على تعلم الأحرف المطبوعة، كما في المثال التالي:

كريستوفر، طفل في الصف الأول ابتدائي، كتب اسمه على صورة رسمها بنفسه وشرحها قائلاً: "واو، كلمة ستوب موجودة تماماً وسط اسمي. أنظر كريستوفر، Christopher" وأشار إلى الأحرف في اسمه التي تشكل كلمة ستوب، ثم تابع "ولكن ليس لذلك معنى، وإلا فسيكون علي قراءة اسمي كالتالي: كري– ستوب – فر". وفوراً استغل المدرس الفرصة ليشير إلى المقطع اللفظي فـph وشرح لكريستوفر أن كلمة ستوب كانت موجودة في اسمه ولكن عندما يأتي الحرفان p وh سوياً في اللغة الإنجليزية، يشكلان معاً صوتاً جديداً كما سمعه كريستوفر، مثل الحرف ف أكذلك شرح المدرس كلمات أخرى مثل فوتوغراف في اللغة الإنجليزية والتي يجسد فيها الحرفانp وh أيضاً الحرف ف.

نشاطات صريحة لدراسة الكلمة

استناداً إلى الأبحاث عن كيفية يتعلم الأطفال وكيفية عمل عقلهم، وجد أن نشاطات أصل الكلمات المسماة الفونوغرام (حروف ذات قيمة صوتية واحدة)، لبناء وتصنيف الكلمات إلى أنماط مختلفة تساعد الأطفال على تعلم العلاقات بين الأصوات - والرموز وتساعدهم بالتالي على فك رموز الكلمات المجهولة. أنواع الكلمات وطريقة بنائها مع المقاطع اللفظية المبدئية (الحرف الأول) والسجع (حرف العلة وما يليه)، تسمح للأطفال بالنظر إلى كلمات ذات مقاطع لفظية أكبر. وعندما يتعلم الأطفال بعض الكلمات، ويتعلمون كيف يكتشفون الجديد منها من خلال استخدام أنماط الكلمات، يطورون بذلك استراتيجية للتعامل مع الكلمات المجهولة. وتبعاً للأبحاث، يبحث العقل عن أنماط معروفة أثناء التعلم. فهو يأخذ ما يعرفه ويحاول تطبيقه على الكلمات المجهولة بالنسبة له. وأنماط الكلمات مثل المقاطع النهائية المألوفة في الكلمة تساعد الأطفال على التعامل مع الكلمات غير المعروفة (Adams, 1990).

تركيب الكلمات: تركيب الكلمات نشاط مثل نشاط اللعب، يتعلم فيه الأطفال أن ينظروا إلى أنماط الكلمات، ويشكلوا منها كلمات جديدة من خلال تغيير حرف أو أكثر. في هذا النشاط، يطلب المدرس من الطفل أن يأتي بكلمة حقيقية يختارها من قصة ما، أو مفردة جديدة، الخ... وقد تكون كلمته مبعثرة أو صحيحة.

نموذج آخر عن نشاط تركيب الكلمات يستعمل المقاطع الأولية أو السجع في الكلمات. مع الأطفال الصغار، إذ يقدم المدرس مقاطع معينة مثل ...حة، ..... ان، ...زل، ويطلب من الأطفال أن يعطوا كلمات تنتهي بنفس هذه المقاطع. فمع المقطع "حة" قد ينتقي الطفل تفاحة، ومع "ان" قد ينتقي رمان، ومع "زل" قد ينتقي منزل، الخ...

تصنيف الكلمات: بعد تركيب الكلمات، يمكن تصنيفها بعدة طرق أو يقدم الأساتذة كلمات بغرض تصنيفها. مثلاً، إذا استخرج الأطفال كلمات من كلمة عيد الشكر، مثل: عيد، شكر، أغنية، غناء، يُطلب منهم أن يصنفوا الكلمات التي تنتهي بنفس المقطع اللفظي. يمكن أيضاً تصنيف معاني الكلمات ضمن فئات مثل الألوان، وأنواع الطعام، الخ...

واستخدام الفونوغرام أو السجع، هو طريق مهم يمكن الأطفال من تصنيف الكلمات وتركيبها. وفيما يلي لائحة بأكثر الكلمات شيوعاً (في اللغة الإنجليزية) يتعلم منها الأطفال (Wylie & Durrell, 1970).

أكثر المقاطع اللفظية شيوعا والمستخدمة في التعلم المبكر					
ack	ain	ake	ame	ank	Ush
at	aw	aay	eat	ice	ight
id	in	ine	ink	ir an	oke
op	or	uck	ump	est	up
ill	al	ing	ale	ip	ick
ore	ate	ug	ell	unk	ock

مراكز لنشاطات دراسة الكلمة

من الضروري وجود مركز يحتوي أدوات لدراسة الكلمة في صفوف الطفولة الأولى. ويمكن ممارسة نشاطات تركيب وتصنيف الكلمات التي تعرف عليها الأطفال سابقاً بطريقة اللعب، خصوصاً إذا ما قُدمت مع أدوات يدوية مثيرة. يمكن مثلاً استخدام أحرف مغناطيسية على لوح مغناطيسي لاختيار المقاطع البادئة للكلمة. ويمكن استخدام أحرف خشبية قابلة للتحريك، أو الأحرف المطاطية، أو بطاقات ملفتة للنظر مع أحرف عليها. وتكون الأحرف أو المقاطع على هذه البطاقات هي إما مقاطع تنتهي بها الكلمات، أو

مقاطع تبدأ بها الكلمات. ويمكن كتابة كل المقاطع البادئة بنفس اللون، والمقاطع التي تنتهي بها الكلمات بلون آخر. ويمكن استخدام هذه البطاقات لوضع كلمات على فهرس ما أو لصنع رسم بياني جيبي. ولجعل هذا النشاط مثيراً أكثر، يمكن الاستعانة بطوابع الأحرف وألواح الكتابة البيضاء مع أقلام عريضة الخط. وقد يصنع الأساتذة بأنفسهم بعض الأدوات اليدوية مثل العجلات المتحركة لصنع الكلمات. ولوحات الألعاب مثل البينغو، اللوتو، التركيز، وأيضاً ألعاب البطاقات، بحيث يكون على الأطفال صنع كلمات تبعاً لقوانين اللعبة.

استخدام مركّز دراسة الكلمة: من مجموعته الغنية بالأفكار والأدوات، حدد المدرس السيد روزن نشاطات دراسة الكلمة يعمل عليها الأطفال أثناء انشغاله بمجموعات صغيرة في درس القراءة الموجّه. والمقطع التالي سيفسر النشاطات التي انشغل بها الأطفال أثناء الوقت المخصص للمركز.

قام أربعة أطفال بتركيب العديد من الكلمات من كلمة "عيد الشكر". وقد قاموا بقص أحرف "عيد الشكر" ووضعت في أكياس صغيرة لكل طفل. وبالإضافة لمعالجة هذه الأحرف للوصول إلى كلمة ما، قام الأطفال بكتابة الكلمات على ورقة عمل.

وقد شكل الأطفال بالاستعانة بالأحرف المغناطيسية وألواح الكتابة المغناطيسية، سلالم للكلمات. بدؤوا بالكلمات المؤلفة من حرف واحد، ثم حرفين، ثم ثلاثة أحرف، وهكذا دواليك. وكان مع كل طفل بطاقة فهرسية بحجم 5×8 يكتب عليها كلمته من أسفل البطاقة وحتى أعلى السلالم. وكان شريك آخر يتأكد من صحة الكلمات.

مجموعة أخرى من أربعة أطفال كانت تعمل على الفونوغرام، من خلال صنع كلمات تبدأ بمقاطع بادئة أو أحرف معينة. وقد أعد السيد روزن ملصقات عبارة عن دوائر ملصقات من البلوط مكتوب عليها مقاطع لفظية لنهاية الكلمات. كان الأطفال يخمنون الكلمات ويكتبونها على الملصق. كما كتبوا كلمات أخرى فكروا بها.

أخيراً، قام الأطفال بصنع جمل بواسطة أختام من الأحرف والكلمات، وقد كانت هذه الأختام تحمل كلمات مألوفة جداً بالنسبة للأطفال ويسهل تركيب جمل منها.

كانت كل هذه النشاطات يدوية الإجراء. وقد أدخلت الأطفال في مهمة تركيب كلمات من أحرف فردية، أو مقاطع من حروف، مقاطع بدايات ومقاطع نهايات، وجمل

كاملة. كما تطلبت أن يعمل الأطفال مع بعضهم البعض، ويصححوا عمل بعضهم البعض، ويتعاونوا في عمل جماعي. وقد كان لكل الأطفال فرصة استخدام كل الأدوات في تلك الحصة.

المخاوف بشأن تدريس علم الأصوات

هناك مخاوف عدة بشأن تدريس علم الأصوات. أهمها (فيما خص اللغة الإنجليزية) أن هناك استثناءات كثيرة تطال قواعد اللغة. مثلاً، حرف k باللغة الإنجليزية، يُلفظ عادة كما هو، ولكن بدخول حرف n عليه، يصبح حرفاً ساكناً كوضعه في كلمة عقدة ومعناها بالإنجليزية knot (حرف k هنا ساكن)، من هنا أظن المفروض أن نقوم بتدريس قواعد أقل وليس أكثر بسبب أن قدرة الأطفال على تطبيقها جميعها هي قدرة محدودة جداً. ويمكن تأجيل القواعد الاستثنائية وتدريسها لهم بعدما يصبح هؤلاء الأطفال أكبر سناً. في الطفولة الأولى، يجب أن يكون اهتمامنا الأول هو العلاقات بين الأصوات – الرموز والتعميمات القواعدية التي قلما يحكمها استثناء.

مشكلة أخرى عند التعامل مع علاقات الأصوات - الرموز هي تعدد اللهجات. وأطفال المدارس عادة يأتون من أماكن متفرقة من الدولة ويدرسون في المدرسة نفسها. وقد يواجه هؤلاء الأطفال مشاكل في تعاملهم مع الكلمات بغض النظر عن المكان الذي يأتي منه المدرس، وذلك بسبب اللهجات المختلفة.

بالإضافة إلى كل ذلك، هناك أنواع مختلفة من الطلاب. فهناك الدارسون السمعيون، وهناك الدارسون النظريون. فطفل ضعيف في التمييز السمعي أو يواجه مشكلة ما في التعلّم عموماً، غالباً ما يكون عاجزاً عن السيطرة على الفونيمية. فالمهارات التي يكتسبها طفل كنتيجة لتعلم العلمي - صوتي هي مهارات مهمة لكي يصبح قارئاً متمكناً؛ وهذا يكون مجرد استراتيجية ضمن الصورة العامة لطور تعلم القراءة والكتابة، ونحتاج ألا نبالغ في اعتمادنا عليها.

القراءة الشفوية

نطلب من الطلاب في صفوف الطفولة الأولى أن يقوموا بالقراءة الشفهية لعدة أسباب. فبذلك، نستطيع تحديد مستوى قراءتهم، ونماذج الاستراتيجيات التي يستخدمها كل طفل لفك الرموز وبالتالي فهم النص، وأنواع الأخطاء التي يرتكبها، والاستراتيجيات التي

يحتاج أن يطورها. وتخبرنا القراءة الشفهية عن الطلاقة التي يقرأ بها الطفل، والذي تحدده معدل قراءته، دقة القراءة، العبارات المستخدمة، والجمل. فالأطفال الذين يقرؤون بطلاقة يستخدمون تعبيرات فعلية ونبرات أو لهجات تعكس معنى النص، كما يهتمون بالفواصل والنقاط. وقد وجدنا أن الأطفال الذين يقرأون بطلاقة يكونون عادة قادرين على فهم النص. إذ يبدو أن هناك علاقة بين هاتين المهارتين. ومن المعلومات التي تحددها القراءة الشفهية للطفل، يمكننا وضع خطة للتعليم المناسب. وكثير من الاستراتيجيات المعروفة تعزز عامل الطلاقة منها (1) اشتراك الأطفال في القراءات المتكررة للقصص، (2) مشاركة الأطفال في قراءة مواد سهلة، (3) أن يمثل الأساتذة نماذج لقراء جيدين يحذو حذوهم الأطفال، من خلال قراءات بصوت عال.

وتحدد الدقة التي يقرأ بها الأطفال مقاطع معينة، تحدد مستوى القراءة. وتدل مستويات القراءة على الأدوات الواجب استخدامها للأغراض التعليمية، والأدوات التي تُستعمل للقراءة المستقلة، وتلك الشديدة الصعوبة. وأيضاً عندما يقرأ الأطفال شفهياً، يمكننا تحديد ما إذا كان الطفل قادراً على التحكم الذاتي بقراءته أم لا. مثلاً، عندما يرتكب الأخطاء، هل يصحح أخطاءه بنفسه؟ هل يبحث من خلال النص ليعثر على الكلمات؟

عندما نصغي للأطفال وهم يقرأون، يمكننا توفير استراتيجيات ضرورية للقراءة المستقلة. وفيما يلي بعض التلقينات عن استراتيجيات يمكن أن يستخدمها الأطفال عندما يواجهون صعوبة في فك شيفرة الكلمة. وهي تلقينات مأخوذة عن فونتاس وبينيل (Fountas and Pinnell) (1996).

عبارات لتشجيع استخدام القارئ لمصادر المعلومات:

- تفحص الصور.
- هل لها معنى؟
- هل تبدو تلك الكلمة صحيحة؟
- ما خطب هذه الكلمة؟ (أعد ما قاله الطفل).
- حاول ذلك مجدداً وفكر بكلمة لها معنى.
- هل تعرف كلمة تبدأ بتلك الأحرف؟
- هل تعرف كلمة تنتهي بتلك الأحرف؟
- ماذا بإمكانك أن تفعل كي تساعد نفسك؟

عبارات لتشجيع استخدام القارئ للتحكم الذاتي أو التحقق الذاتي للأخطاء:

- هل كنتَ على حق؟
- لماذا توقفت؟
- هل كلمة ____________ مناسبة؟
- هل كلمة ____________ لها معنى؟
- تأكد من ذلك. هل يبدو شكلها ونطقها مناسبين؟
- تقريباً نجحت في ذلك. انظر ما إذا كنت تستطيع إيجاد الخطأ.
- حاول ذلك مجدداً.

عبارات لتشجيع استخدام القارئ لسلوك التصحيح الذاتي للأخطاء:

- أعجبتني طريقتك في معالجة المسألة.
- لقد ارتكبت خطأ. هل تستطيع إيجاده؟
- تقريباً ، أنت محق. حاول مجدداً.

عبارات لتشجيع استخدام القارئ للقراءة بأسلوب طلق:

- هل يمكنك قراءة ذلك بسرعة؟
- اجمع كلماتك مع بعضها البعض بحيث تبدو وكأنك تتحدث.

مواد منشورة عن إرشادات التعليم المبكر

عندما نناقش تطور المهارات، فمن الطبيعي أن نتحدث عن المواد المنشورة. فهذه المواد متوفرة منذ عدة سنوات وقد لعبت دوراً هاماً في توجيهات التعليم. وتعرف بأنها مواد القراءة الأصلية. في بداية العام 1990 وعندما كانت اللغة الكاملة هي نموذج التدريس، وكان أدب الأطفال المصدر الأساسي لتطور التعلم المبكر، وكانت مواد القراءة الأصلية هي المقتطفات الأدبية المختارة من أدب الأطفال. إن أدوات القراءة هذه كانت في وقت ما أكثر شعبية تبعاً لتركيز منهج تدريس القراءة. وتُستخدم هذه البرامج في معظم المدارس، وقد يستمر استخدامها إذ أنها تقدم جملة كاملة من مواد التعليم ويعاد مراجعتها لتتضمن اكتشافات جديدة في تطور التعلم المبكر. ويجب تطبيق بعض القواعد العامة في استخدام المواد المختارة.

عبارات لتشجيع القراءة بأسلوب طلق:

- دراسة أهداف البرنامج وتحديد ما إذا كانت هذه الأهداف تجسد آخر الاكتشافات فيما يخص استراتيجيات تغذية التعلم المبكر.
- تحديد ما إذا كان البرنامج يتطابق مع المعايير الموضوعة من قبل المدرسة حيث ستستخدم المادة.
- تحديد ما إذا كان البرنامج يتضمن التدريب المتطور الملائم لوجهة نظر المدرسة.
- التأكد من أن المواد تلائم احتياجات الأطفال الذين تقومون بتدريسهم. وقد يحتاج طلاب المدن أو الأقليات لمواد مختلفة عن مواد طلاب الضواحي. وهل هذه المواد ملائمة للأطفال الذين يتحدثون الإنجليزية كلغة ثانية.
- فحص هذه المواد بكل دقة، ومدى إغرائها للأطفال، ومدتها.
- دراسة نسخ المدرسين عن وضوح الأهداف، مواصفات الخطط، ملاءمة مضمون الدروس، ومرونتها بالنسبة للمدرسين في استخدامهم للأدوات. يجب أن يكون المدرس مسيطراً وفاهماً لهذه الأدوات؛ ولا يجب أن يقوم بالتنفيذ فقط.
- التأكد من أن الكتب متدرجة لتتناسب مع قدرة الأطفال على القراءة المتضمنة.

أيضاً، اطرح الأسئلة التالية عن الأدوات المنشورة:

- هل العناصر التقنية متوافرة؟
- هل هناك أدوات تدريبية؟
- هل يتوافر في الكتب التمثيل المناسب والمتعدد الثقافات؟
- هل تمثل القصص مجموعة متنوعة من الأجناس؟
- هل ترتبط القصص بمناطق محتوى أخرى؟
- هل يوجد لعمل المراكز والعمل المستقل نشاطات يدوية مستقلة؟
- هل توفر شركة النشر تطور ملائم مع البرنامج؟

لقد تغيرت المواد المنشورة من مجرد نص مستنبط منها لمساعدة الأطفال على اكتساب مهارات محددة ليصبحوا قراء متمكنين، إلى أدب واقعي يساعد الأطفال على تعلم القراءة من نص جميل وحقيقي. ولطالما كان موضوع النص المستخدم في التعلم المبكر

من اهتمامنا. إذ تفتقد النصوص المستنبطة للخصائص التعليمية والأدبية، إلا أنها تقدم خطة مفصلة لمساعدة الصغار على فهم هذه النصوص، مع المفردات المتكررة، والمفردات المحدودة، والعناصر الفونيمية، وتلميحات الصور، الخ... هناك نموذج آخر للنص مقترح من قبل بعض المربين ويسمى "النص المكشوف"، والذي يعكس تعريفات عدة. فقد اقترح البعض أنه مع النص المكشوف يجب أن يتم تدريس كل المهارات التي تحتاجها عملية القراءة قبل إعطاء الطفل مادة القراءة. في هذا النص حوالي 75٪ من الكلمات تتضمن أنماط علاقات حرفية - صوتية مألوفة للطفل، ويتم تعليمها إلى أن يُعطى النص للطفل ليقرأه. ويكون التركيز الأساسي للنص على الأنماط الفونيمية الشائعة. وعند تقديم عناصر فونيمية مثل العناصر الأساسية "د،ر،م" ثم مقطع لفظي مثل "ان"، يمكن حينها قراءة النص المكشوف: ركض دان خلف رجل.

قبل قراءة النص، يمكن تدريس المقطع (ال) ككلمة كثيرة التكرار وكلمة (بعد) ككلمة مرئية.

كان للأدوات الأساسية أو الجوهرية دائماً دوراً تدريجياً. وأحد مشاكل التدرج، أنه، بالرغم من أن المادة ملائمة لتدريسها لمعظم الأطفال في صف معين، إلا أن بعض الطلاب يكون مستوى قراءتهم فوق المستوى أو تحت المستوى بالنسبة لصفهم. وكي يكون التعليم مجدياً، فإن مستوى المادة مهماً.

لقد واجه بعض المدرسين مشكلة مستوى الكتب ووضعوها في مستويات متدرجة للتأكد من أنهم يقاربون المستوى التعلمي للمجموعات الصغيرة التي يقومون بتدريسها. كما أن الناشرين التجار اليوم باتوا يصنفون أدواتهم حسب مستواها. فقد يحدد الناشرون، أو يعطون ببساطة تصنيفات للكتب مثل أ،ب، أو ج. وهدف الكتب المتدرجة هي إهمال واجبات الصف تماماً وتحديد مستوى قراءة طفل ما ثم اختيار الكتاب الملائم لمستواه ذاك. وقد تدرجت الكتب من أجل الصعوبة في العوامل التالية (مقتبس من: Fountas & Pinnekk, 1996):

- حجم الكتاب، بما فيه عدد الصفحات والكلمات.
- حجم وتصميم الطباعة.
- الأنماط، والبناء اللغوي.
- هياكل النص والأنواع المستخدمة.

- الأنماط الفونيمية للكلمات.
- الرسومات، وكم تدعم النص.

في عملهم مع بعض، صنف المدرسون كتبهم إلى مجموعات متدرجة تبعاً للمعايير المنوه عنها سابقاً. وقد اختبروا الكتب عن طريق جعل الأطفال يقرأوها ليحددوا مدى صعوبتها أو سهولتها. ولتحسين هذه المجموعات، يستخدم المدرسون مناطق مركزية لتخزين هذه المجموعات بحيث يستطيعون الوصول إلى ما يحتاجون منها لتدريس طلابهم.

كما يصنف الناشرون أيضاً كتبهم إلى مجموعات متدرجة، ما يسهّل عملية شرائها من قبل المدرسين بشكل خاص من الخيارات المتعددة. وترتكز مجموعة كتب الناشرين المتدرجة إلى معايير مختلفة. فقد ينسق ناشر ما الكتب تبعاً لمفردات محددة ومكررة، أو عوامل فونيمية محددة، الخ.

يمكن أيضاً اختيار الكتاب المناسب للتعليم عن طريق السجل المفصل في الكتاب الثاني. حيث يحدد الاختبار بمواد متدرجة. وعندما يسجل طفل ما 90 إلى 95٪ في كتاب معين، يكون مستوى ذاك الكتاب هو مستوى القراءة التعلمي بالنسبة لذاك الطفل. وإذا ما سجل الطفل أعلى من 95% يكون الكتاب حينها للقراءة المستقلة، والعلامة تحت 90% تدل على أن الكتاب صعب جداً على الطفل ليقرأه.

يحتاج كل مدرس إلى اتخاذ قرارات هامة عن استخدام الأدوات في برنامجه التعليمي. ويجب أن تقود أنت المواد المنشورة ولا تدعها هي تقودك، كما نوهنا سابقاً. مثلاً، اختر مقاطع من المواد تبدو لك هي الأكثر ملائمة. ولا يجب أن تبدأ بكتاب ما وتتبعه صفحة صفحة إلى النهاية. بل يمكنك أن تحذف أجزاء تشعر أنها غير ملائمة للأطفال الذين تقوم بتدريسهم. وأيضاً أعد المادة نفسها إذا شعرت بالحاجة لذلك. ولا يوجد برنامج واحد منشور سيحدد نجاح أو فشل برنامج تطور التعلم مع الأطفال. بل يكمن في السر في كيفية استخدامك لتلك المادة مع فلسفة قاعدية وتخطيط لبرنامج التعلم بأسره، هو ما يحدد نجاحك. إن أدوات التعلم التجارية هي مجرد جزء فقط من تطور التعلم. وتطلب الكثير من المدارس استخدام مواد تجارية، ويعتمد على تلك المواد الكثير من المدرسين باعتبارها وسائل تعليمية. وكمدرس، يجب أن تقرر تصميم منهجك التربوي، والمواد المستخدمة، وكيفية استخدامك لها.

تقييم معرفة مهارات دراسة الكلمة

هناك العديد من مهارات دراسة الكلمة التي تم مناقشتها في هذا الكتاب. مبدئياً، يجب أن يهتم المدرسون بالإدراك الفونيمي لدى الطفل. ويُستخدم اختبار التقطيع الفونيمي (1992) في الشكل (3) بكثرة لمعرفة كم يجيد الأطفال التقطيع الفونيمي للكلمات. والإرشادات المحددة للتأكد من أن الطفل يقول الأصوات بشكل سليم، وليس فقط الأحرف، لأن كلا من هاتين المهارتين مختلفة عن الأخرى.

شكل (3): اختبار التقطيع الفونيمي (1992)

اسمُ الطفل ______________________ التاريخ ______________

العلامة (الرقم صحيح) ______________

الإرشادات: اليوم سوف نلعب لعبة الكلمات. سوف أقول كلمة وأريد منكم أن تقسموها. سوف تخبروني عن كل مقطع لفظي في الكلمة بالتسلسل. إذا قلت كبير تقولون ك/ب/ي/ر، دعوني نجرب بعضاً من الكلمات مع بعض.

كلمات للتدريب:(ساعد الطفل في تقطيع هذه الكلمات عندما يحتاج لمساعدة(ركب، ذهب، رجل).

مواضيع اختبار: (ضع دائرة حول المواضيع التي يقطعها الطفل بشكل سليم؛ يمكن تسجيل الإجابات غير الصحيحة على سطر فارغ تبعاً للموضوع.)

1- كلب	- - - - - - - -	12- أكل	- - - - - - - -
2- حفظ	- - - - - - - -	13- سابق	- - - - - - - -
3- جيد	- - - - - - - -	14- تلة	- - - - - - - -
4- لا	- - - - - - - -	15- ثلاثة	- - - - - - - -
5- هي	- - - - - - - -	16- عمل	- - - - - - - -
6- موج	- - - - - - - -	17- في	- - - - - - - -
7- نما	- - - - - - - -	18- ثلج	- - - - - - - -
8- ذاك	- - - - - - - -	19- على	- - - - - - - -
9- أحمر	- - - - - - - -	20- قمة	- - - - - - - -
10- أنا	- - - - - - - -	21. فعل	- - - - - - - -

المصدر: The author, Halle Kay Yopp. California State University, Fullerton, grants permission for this test to be reproduced. The author acknowledges the contribution of the late Heny Singer to the development of the test.

يمكن تحديد الطلاقة، والتحكم الذاتي والدقة، ومستوى النص، ومعرفة الفونيميا الأساسية أثناء القراءة، وأنواع الأخطاء، يمكن تحديد كل ذلك من خلال السجل. وقم تم شرح الهدف من هذا السجل وكيف يمكن إدارته وتسجيل علاماته في الكتاب الثاني.

✓ لائحة التحقق: تقييم مفاهيم الأطفال عن الطباعة ودراسة الكلمة

اسم الطفل ____________ التاريخ ____________

	دائماً	أحياناً	أبداً	تعليقات
يعرف أن الطباعة تبدأ من اليسار إلى اليمين (باللغة الإنجليزية).				
يعرف أنه يمكن كتابة اللغة المحكية وقراءتها.				
يستطيع التعرف على الحرف ويستطيع أن يشير إليه في الصفحة.				
يستطيع التعرف على الكلمة، ويستطيع أن يشير إليها في الصفحة.				
يعرف أن هناك فراغاً يفصل بين الكلمات.				
يقرأ الملصقات المطبوعة في محيطه.				
يمكنه التعرف على بعض الكلمات من مجرد النظر إليها				
يمكنه دمج حرفين مع بعض والتعرف على الصوت				
يربط الأحرف المدموجة بالوقع المرادف لها مثل نا، ها، بي...				
يستخدم سياق الكلام والإعراب وعلم دلالات الألفاظ				
يمكنه عد عدد المقاطع اللفظية في الكلمة				
يحاول القراءة بالاعتماد على تلميحات الصور والطباعة				
يخمن ويتكهن بالكلمات استناداً إلى معرفته بالعلاقة بين الصوت - والرمز.				
يمكنه التعرف على عناصر بناء الكلمة مثل مقطع بداية الكلمة، والمقطع المضاف إلى آخر اللفظ.				

تعليقات المدرس:

وإضافة إلى نماذج الأداء اليومي في الكتابة وأوراق العمل للأطفال، يجب أن يتضمن تقييم دراسة الكلمة أيضاً ملاحظات وشروحات لسلوكيات القراءة لدى الطفل. لذا فإن لوائح التحقق تشكل مواد مهمة جداً لاختبار الأطفال في مهارات دراسة الكلمة. مثلاً، لاختبار معرفته بأحرف الأبجدية، يمكن أن يسمي المدرس بضعة حروف ويطلب من الطفل وضع دائرة حولها في ورقة العمل التي تتضمن أحرفاً أبجدية. ويمكن للمدرسين أيضاً أن يستخدموا بطاقات ملفتة للنظر يتعرف الطفل عليها. وأيضاً يمكن اختبار الكلمات الأساسية الشائعة تماماً بطريقة معرفة أحرف الأبجدية باستخدام أوراق عمل أو البطاقات الملفتة للنظر. ولتحديد قدرته على معرفة التناغم أو السجع بين الكلمات يذكر المدرس كلمتين ويطلب من الأطفال تحديد ما الكلمات التي تتناغم فيما بينها وما هي الكلمات الشاذة عنها. ومعرفة الأصوات الفونيمية نتوصل إليها من خلال الطلب إلى الطفل بوضع دائرة حول الصورة التي تبدأ بحرف معين. وأحياناً قد يقول المدرس كلمة ويسأل الأطفال عن الحرف الذي تبدأ به تلك الكلمة.

وعند سؤال الطفل عن الحرف الذي يبدأ به شيء ما أو صورة ما، تأكد من أن ذاك الشيء أو تلك الصورة واضحة تماماً في ذهن الطفل ويسهل التعرف على موضوع السؤال. مثلاً، يخلط بعض الأطفال بين الحمار والحصان، ومع أن كلا منهما يبدأ بالحرف ح، ففي الإنجليزية قد يختار الطفل حرف h لصورة الحمار قاصداً به الحصان. وبالإضافة إلى الاختبارات المذكورة، يمكن استخدام بعض نشاطات اللعب المماثلة لتعليمها إضافة إلى مواد تمرينات لتقييم مستوى معرفة الأطفال بمهارات دراسة الكلمة.

أفكار من الصف إلى الصف

لقد أسست التجربة التالية لمساعدة المدرسين على تجسيد مفاهيم عن الأحرف المطبوعة من خلال وحدات موضوعية يتم تدرسيها في صفوف الطفولة الأولى. وقد كان الهدف منها ربط المعرفة بالطباعة بمحتوى المنطقة موضوع التعلم لجعل المعلومات عن الطباعة أمراً ذا معنى. كما كانت تلك طريقة للتأكد من أن كل أحرف الأبجدية تم توضيحها خلال السنة الدراسية. أما تسلسل تدريس هذه الوحدات فليس بذي أهمية، ومن المتوقع أن يعاد تدريس حرف تم تدريسه في درس سابق للتأكيد عليه. وقد تختارون دراسة مواضيع ليست منوهة هنا. وفي هذه الحالة، حاولوا انتقاء أحرف تناسب المواضيع التي

تتوون دراستها بعد هذه الأحرف، مراعين تضمين كل حرف من أحرف الأبجدية على الأقل مرة.

عد إلى هذا الكتاب لإضافة استراتيجيات قدر الإمكان لاستخدامها بطرق ذات معنى لإبراز الأحرف المنوه بها.

■ موضوعات الدرس مع الأحرف والكلمات:

كل شيء عن ــــــ م لمنزل وا لأمي.

الشتاء ــــــ ت لتفاحة، و لورق الشجر.

التعلم عن مختلف الثقافات ــــــ ص صور تجسد بلداناً أخرى، ط لطعام من ثقافة أخرى، ث لثياب.

حواسي الخمس ــــــ ل للمس، ش للشم، ذ للذوق.

الحيوانات ــــــ ج للجراء، ح لحديقة الحيوانات، غ لغابة.

الغذاء ــــــ ح للحليب، خ للخضار، ب للبيض.

الربيع ــــــ م للمواصلات التي تستخدم المياه، ق للقوارب.

■ استخدام الحواس لدراسة الأحرف وأصواتها:

نحاول الإشارة إلى أساليب التعلّم المختلفة لطلبتنا. ومع كل حرف أبجدي نركز عليه، نقدم تجارب حسية عن النظر، الشم، اللمس، السمع، والتذوق. وفيما يلي لائحة لكلمات الأحرف والأصوات والأفكار الحسية المرتبطة بها.

النظر	الشم	اللمس	الصوت	التذوق
آلة حاسبة	أقحوان	درهم	إسعاف	أرز
بيت	بنفسج	باب	ببغاء	باذنجان
تمساح	توليب	تفتا	تطريز	توت

■ العلم الصوتي للصف الأول ابتدائي المرتبط بالأدب:

في بداية الصف الأول ابتدائي، أقدم مفهوم عائلات الكلمات وأحاول ربطها مع الأدب الحقيقي. وأول عائلة أود تقديمها هي عائلة (في)، وأي قطعة أدبية أستطيع استخدامها أفضل من (الهر في القبعة) لد. سيوس؟ سنقرأ القصة، ونناقش عائلة الكلمة (في)، ونجد الكلمات التي تتضمن (في). يرسم الأطفال صورة عن أنفسهم، مثل الهر في القبعة، ووجههم على الصورة، قبعة، وربطة عنق كتلك الموجودة في القصة. يملأون القبعة الطويلة بكلمات من عائلة في مثل، فيل، سفينة، نفيس، الخ....

نشاطات وأسئلة

1- أجب على الأسئلة الموجهة في بداية هذا الكتاب.

2- لاحظ مطبوعات المحيط في صفوف الطفولة الأولى. دوّن ما يمكن إضافته - برأيك - سواء من داخل الصف أو من العالم الخارجي.

3- اختر 3 أطفال من صف ما قبل الحضانة وحتى الصف الثاني ابتدائي، والذين تتوافر لديك درجاتهم واختباراتهم المعيارية. راقب الأطفال من أجل تحديد قدرتهم اللغوية المحكية، وقدرتهم على الفهم، ومعلوماتهم حول الطباعة. قارن ما تلاحظه بخصوص قدرة التعلم المبكر لدى هؤلاء الأطفال مع نتائج اختباراتهم.

4- ارسم رسماً بيانياً تجريبياً يمليه عليك الأطفال في صفوف الطفولة الأولى. وإذا لم يكن في مدرستك أطفال بهذا السن افعل ذلك في مدرستك مع زملائك وليملوا عليك محتويات الرسم البياني. انتقد الشكل الذي يبدو عليه الرسم البياني، ونوه بالمشاكل التي واجهتها أثناء الكتابة. الجأ لتقييمك الخاص بك من أجل أفكار لتحسين الرسم البياني.

5- اختر 5 أطفال من صفوف الطفولة الأولى حيث ينتقي فيها الطلاب مجموعاتهم لكلماتهم المفضلة جداً. اسرد كل الكلمات الموجودة في مجموعات الأطفال. قارن اللائحة مع الكلمات الموجودة في مادة القراءة الأصلية حسب عمر الأطفال الذين اخترتهم. كم نسبة تقارب الكلمات الأساسية مع كلمات الأطفال الخاصة جداً؟

6- اختر ثلاثة حروف، وصمم تجارب تدرس وتدعم فهم الأطفال للعلاقات بين الصوت

- والرمز لكل من هذه الأحرف. صل الأحرف بموضوع يدرس بكثرة في حصص العلوم والعلوم الاجتماعية في صفوف الطفولة الأولى. استخدم تجارب تقليدية وصحيحة.

7- حضّر درساً لتعليم الكلمات الأكثر استعمالاً باستخدام سور الكلمات.

8- اصنع دروساً لتعليم مهارات تدريس الفونيميا باستخدام كلمات الرسالة الصباحية. ومع الرسم البياني الجيبي، وبطاقات الكلمات، ليقم الأطفال بالتالي:
   أ- ليركبوا كلمات تبدأ بنفس المقاطع اللفظية وتتناغم بنفس الإيقاع.
   ب- تصنيف كلمات من نفس الأنماط.
   ج- صنع كلمات صغيرة من كلمة كبيرة.

9- تابع تقييم ملف الطفل الذي اخترته وذلك لتقييم التطور اللغوي لديه المذكور في الكتاب الرابع. لاحظ ما يقوم به الطفل باستخدام لائحة التحقق المعروضة في هذا الكتاب فيما خص تقييم المفاهيم حول الطباعة. وتحقق من الإدراك الفونيمي ومستوى القراءة باستخدام السجل.

10- تابع الوحدة الموضوعية التي بدأتها في الكتاب الرابع. واختر 3 أهداف لمفاهيم الطباعة، وصف ثلاثة نشاطات تؤدي غرض هذه الأهداف باستخدام موضوعك. (لقد تعاملت مبكراً مع ارتباط الصوت - بالرمز؛ اختر مفاهيم أخرى عن الطباعة لتوضيحها).

نشاطات دراسة الحالة

■ الحالة الأولى

الاختبارات الموحدة واستخدام الموادّ التّعليميّة المعدّة تجاريًّا للقراءة الأساسية هي اهتمام مدرستك. وقد تشكلت لجنتان للتعامل مع كلا الموضوعين. حيث تمت ترقيتك حديثاً لمركز منسق الفنون اللغوية لمقاطعتك، وأنت عضو في كلا اللجنتين. واللجنة التي تتعامل مع الاختبارات الموحدة تحاول الوصول إلى قرار بشأن ما إذا كان يمكن استخدامها في صفوف الطفولة الأولى. وعلى اللجنة أن تكتب تقريراً يساند موقفها. فإذا ما قررت استخدام الاختبارات الموحدة، تحتاج اللجنة لمتابعة تقاريرها وشرح كيفية استخدام نتائج تلك الاختبارات.

أما اللجنة الثانية فتحاول تقرير أي من البرامج التعليمية للقراءة والمعدة تجارياً تساعد في تطوير التعلم ويمكن تبنيها. صف معيار ذلك الاختيار واستخدام المواد التعليمية.

الحالة الثانية

فيما يلي وصف لمقاربتين لمدرسي الصف الأول ابتدائي في تدريسهم لمعلومات حول الطباعة، خصوصاً علاقة الصوت - بالرمز للحرف س. ما هي محاسن ومساوئ كل مقاربة من المقاربتين لتعليم أصوات ورموز حروف الأبجدية؟ وكيف يمكن لكل منهما تحسين عرض مقاربته؟ وكيف يفعلون ذلك مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟

تدرس المدرسة (أ) القراءة في الصباح من الساعة 9:00 ولغاية 10:30. وتخصص ذاك الوقت للعلم على الفونيميا، وتكمن مقاربتها في تعليم حرف من أحرف الأبجدية كل أسبوع مع الصوت أو الإيقاع المقابل لهذا الحرف. وهي تستخدم في ذلك برنامج تجارياً وتتبع تماماً ما يمليه البرنامج كما نشره المؤلف. ما يعني أن التعريف عن الحرف الأبجدي يتم عن طريق قصة قصيرة يقدمها الناشر مثل قصة سام والعاصفة الثلجية الهوجاء. فهي قصة قصيرة فيها الكثير من الكلمات التي تبدأ بالحرف س. ثم تطلب من الأطفال بعد قراءة القصة التفكير في كلمات تبدأ بالحرف س مثل سام، سيارة، سور... وترصد المدرسة هذه الكلمات على رسم بياني. وتقوم المدرسة بنفس الدرس للتقديم للحرف الأبجدي التالي الموجود في البرنامج.

أما المدرس (ب) فيعرّف الأحرف بطريقة عفوية، كلما تطرق لحرف ما ضمن موضوع ما يدرسه الأطفال. إنهم يدرسون عن المحيط، ويقرأ لهم المدرس قصة سويمي للمؤلف ليو ليوني، عن سمكة تهوى العيش في البحر ومغامراتها فيه. يشير المدرس إلى الحرف (س) في الكتاب وكلمات أخرى تبدأ جميعها بالحرف س مثل السباحة، السمكة، السماء، الخ.... يطلب من الأطفال إذا ما كان في اسم أحدهم حرف س، وبعدها يكون الاسم على الرسم البياني. يسأل المدرس (ب) التلاميذ إذا ما كان لديهم أي صديق في اسمه حرف س، أو عن شيء في منازلهم فيه ذاك الحرف. بعد انتهاء الرسم البياني، يغني الأطفال أغنية عن البحر والسمكة، وينوه المدرس بأن الحرف س موجود في عدة كلمات في تلك الأغنية. ليس لهذا المدرس خطة منهجية لتدريس الأحرف. وهو يقول: "عندما تظهر الحروف في النص، أنتهز الفرصة لإظهارها".

مهارات دراسة الكلمة
الإدراك الفونيمي وعلم الأصوات

إدماج تعليم الأصوات في رسالة الصباح

الأهداف: سيكون لدى الأطفال الفرصة :

* لتعلّم كيف تسهل معرفة أصول الكلمات عبر فك رموزها.
* لاستخدام تلميحات السياق كوسائل لفكّ رموز الكلمات المجهولة.

الموادّ: أوراق كبيرة، أقلام عريضة الخط، ملاحظات يمكن لصقها.

النّشاط:

* صغ رسالة الصباح على الورق الذي يستخدم الكلمات من أصل كلمة "زار" مثلاً. علّم الكلمات التي تنتمي لهذه العائلة ثمّ اشطب الأحرف الأوّلية. على سبيل المثال: اليوم، **سيزور صفنا قطّ جون. وآخر مرة زارنا فيها سلفستر جلس على السّجّادة. سوف نجلس على بسطنا عندما يظهر جون قطّه. سنستمتع كثيراً!**
* أعد صياغة الرّسالة على ورقة الحائط وأسقط منها الأحرف الأوّليّة من جميع الكلمات التي تنتمي للعائلة "زار". المثال: اليوم سيـــــ صفنا قط جون، وآخر مرة ـــــنا فيها سلفستر جلس على السجادة. سوف نجلس على بسطنا عندما يظهر جون قطه. سنستمتع كثيراً!
* اعرض رسالة الصّباح على الطّلبة، شارحاً لهم أن بعض الأحرف مفقودة. اقرأ الرّسالة بصوت عال لتشجيع الأطفال على القراءة بدورهم. وسيصفق الجميع كلما وصلوا إلى حرف مفقود.
* لبدء عمليّة لحلّ مشاكل الكلمات المجهولة، أسأل الأطفال عن المعلومات التي يعرفونها بعد قراءة الجملة الأولى من الرسالة. قد يقول الطّلبة، على سبيل المثال، "سيزورنا احدهم" أو "شيء ما يخصّ جون سيقوم بزيارتنا".
* بالاستناد على المعلومات المعروفة، اسرد قائمةً بالأحرف التي قد يكون لها معنى في

المكان المفقود. وأثناء رد الطّلبة، اكتب تخميناتهم على ورق ملحوظات لاصقة وضعها في المكان الفارغ لتوفير رؤية ومثال عن حلّ المشاكل.

* اسأل الطلبة عن أفضل خيار. أكتب الحرف الصّحيح على الرّسم البيانيّ. واطلب منهم قراءة الجملة للتحقق مما إذا بدا المعنى صحيحًا. كرر هذه الخطوات بالتذكير برسالة الصّباح.

* بعد ملء كلّ الفراغات بالأحرف الصّحيحة، اقرأ الرّسالة الكاملة. قد يطلب من الصف القراءة ككورس أو تختار بعض الطلبة للقراءة.

المتغيّرات:

* عندما يصبح الأطفال أكثر خبرة في استعمال مهارات تحليل الكلمة، قد تركّز على أكثر من عائلة للكلمة الواحدة خلال رسالة صباح. قد تخطئ أيضاً في هجاء بعض الكلمات وتزيل الفواصل والنقاط وتطلب من الأطفال أن يتعرّفوا على هذه الأخطاء.

فهم الألفاظ المتجانسة

الأهداف: سيكون لدى الأطفال الفرصة :

* للتعرّف على الألفاظ المتجانسة.

* للكشف عن القدرة على معرفة يجب استخدام كلّ كلمة في زوج من الألفاظ المتجانسة.

الموادّ: بطاقات فهرس لكلّ طالب لكلّ زوج من الألفاظ المتجانسة المقدّمة في الدّرس، أقلام عريضة الخط، قطع من جمل كُتبت سابقاً وتحتوي على كلّ كلمة من الألفاظ المتجانسة.

النشاط:

* أوجد قائمةً بالألفاظ المتجانسة السهلة. ينبغي أن تتضمّن القائمة الألفاظ المتجانسة التي يتهجّاها طلبتك بصورة غير صحيحة عند الكتابة.

* عرّف بالمصطلح "متجانس" بشرح أننا أحيانًا نسمع الكلمات التي تبدو متشابهة، ولكنها تُلفظ بشكل مختلف. شدد على الحاجة لاستخدام الهجاء الصّحيح لأنه يؤثر في معنى الجملة.

* زوّدهم بنموذج من خلال قراءة قطعتين من الجملة بصوت عال، تحتوي كل منها على كلمة واحدة فيها اثنان من الألفاظ المتجانسة.

* اطلب من الأطفال التعرّف على زوج من الألفاظ المتجانسة. ناقش الهجاء واختلافات المعنى بين الألفاظ المتجانسة.

* اجعل الطّلبة يكتبون الألفاظ المتجانسة (كن و يكون) على بطاقة الفهرس، كلمة واحدة على كلّ جانب من البطاقة.

* استمرّ بقراءة قطعة من جملة أخرى تحتوي على كلمة واحدة فيها ذاك اللفظ المتجانس. هذه المرة، لا يسمح للطّلبة برؤية الجملة.

* اطلب من الطّلبة أن يحملوا بطاقة الفهرس التي تدل على شكل اللّفظ المتجانس الذي يتوقّعون رؤيته في الجملة. أظهر قطعة الجملة وناقش الإجابة الصّحيحة.

* كرر هذه العمليّة باستخدام عدّة جمل.

المتغيّرات:

* عند تدريس مفردات الكلمات الأكثر تردداً، قد يستخدم الأطفال ورقاً مقصوصاً بحجم بطاقات الفهرس لكتابة التّلميحات. قل الكلمة، وساعد الطّلبة على كتابتها على ورقهم وارفعها ليتفحصها الصف بشكل سريع.

المعجم

الحديث الجماليّ **Aesthetic talk**

هو شكل من أشكال المحادثات يدور حول الأدب القصصيّ الذي يترجم عبره الأطفال ويناقشوا ما سمعوه أو قرؤوه من الأمور التي تعنيهم.

غير فصيح **Aliterate**

هو الفرد الذي يمكنه القراءة ولكنّ يختار ألا يقرأ.

مبدأ الأبجديّة **Alphabetic principle**

معرفة أن الكلمات مكوّنة من حروف.

التّمييز السّمعيّ **Auditory discrimination**

القدرة على السمع، التعرف على، والتمييز بين الأحرف المألوفة، الأصوات المتشابهة/ الكلمات المقفاة وأصوات الحروف.

التّقييم الأصليّ **Authentic assessment**

التّقييم الذي يرتكز على الأنشطة التي تمثّل وتعكس التّعلّم الفعليّ والتّعليم في الفصل.

الطّريقة المتوازنة لتعليم القراءة والكتابة **Balanced approach to literacy instruction**

اختيار النّظريّات والاستراتيجيّات التي تلائم أساليب تّعلّم الأطفال. يمكن استخدام كلاً من الاستراتيجيّات البناءة والاستراتيجيات الواضحة.

الطريقة السّلوكيّة **Behaviorist approach**

هي نظريّة يشكل من خلالها البالغون نموذجًا، وفيها يتعلم الأطفال من خلال التّقليد المشجّع بالدعم الإيجابي.

الكتب الكبيرة **Big books**

كتب من الحجم الكبير مصممة بحيث تسمح للأطفال بالنظر إلى الكلمات المطبوعة وهم يقرؤون.

الدمج **Blend**

هي قدرة القارئ على سماع سلسلة من أصوات الحروف، ثم التعرف عليها ولفظها ككلمة واحدة مدموجة.

Buddy reading — **قراءة الزمالة**

مشاركة طفل من صف أعلى في صف الطفل الأصغر سناً والمشاركة بقراءة كتاب قصصي.

Chunk — **القطعة**

مجموعة من الأحرف في كلمة ما تم تعلمها كنمط كامل؛ قد تكون هذه القطعة فونوغرام (حروف ذات قيمة صوتية واحدة تتعاقب في عدة كلمات، مثل ماء، سماء، رماد...) أو دوغراف (حرفان يمثلان صوتاً مفرداً)، أو أصوات مدموجة.

Comprehension — **الفهم**

عملية نشطة يعلل فيها القارئ ويبني معنى عن النص باستناده إلى معلومات وخبرة سابقة.

Conference — **الاجتماع**

الاجتماع مع المدرّس أو أحد الزملاء لمناقشة العمل.

Consonant blends — **دمج الأحرف**

حرفين أو ثلاثة، عندما توضع معاً، تندمج في صوت واحد مع الاحتفاظ بصوت كل حرف على حدة.

Constructivist theory — **النظريّة الاستنتاجية**

وهي النّظريّة التي ترى التّعلّم كعمليّة نشطة، حيث يبني الأطفال معرفتهم للتّعلّم من خلال حلّ المشاكل، التخمين، والمقاربة.

Context clues — **مضامين النص**

استخدام النحو ومعنى النّصّ الدّلاليّ للمساعدة في التعرّف على الكلمة.

Contracts — **المهام**

أوراق عمل مخصصة للقيام بنشاطات معينة يقوم بها المتعلّمين على أساس احتياجاتهم، اهتماماتهم، ومستويات القدرة.

Cooperative learning — **المعرفة المتعاونة**

هي استراتيجيّة تعليميّة يتعلمن فيها الأطفال معًا من خلال النّقاش والمقارعة.

Cultural diversity — **التنوع الثقافي**

بالإشارة إلى الخلفيات الثّقافيّة المتنوعة، واللغات، والعادات والتقاليد، والبيئات الممثلة في مجتمع أكبر أو صف معين.

حل الرموز — **Decoding**

التّعرّف على الكلمات باستخدام أصوات الأحرف والتحليل العميق.

الدوغراف — **Digraph**

حرفان عندما يوضعان معاً، يشكلان صوتًا جديدًا يختلف عن صوت كل حرف منهما وهما منفصلان.

الإصغاء الموجه ونشاط التفكير (DLTA) والقراءة الموجّهة ونشاط التفكير (DRTA) — **Directed listening and thinking activity (DLTA) and directed reading and thinking activity (DRTA)**

هيكل عمل يعرض الاتّجاهات والاستراتيجيّات لتنظيم واسترجاع المعلومات من نصّ كان الطفل قد قرأه. وتتضمن الخطوات في الإصغاء الموجه ونشاط التفكير أو القراءة الموجهة ونشاط التفكير الإعداد للاستماع/ القراءة مع أسئلة مسبقة ومناقشة، تحديد غرض القراءة، قراءة القصّة، والمناقشة التالية بعد القراءة على أساس الغرض الذي حدد قبيل القراءة.

التّدخّل المبكّر — **Early intervention**

برامج، للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة أو هؤلاء الذين "بالكاد يقرؤون" في تعليم الطفولة المبكّرة والتي تعتزم منع المشاكل المحتملة في تطوير التّعلّم. التركيز في هذه البرامج يكون على التّعليم المناسب باستخدام القراءة الأصليّة وتجارب الكتابة.

التّعلّم المتنامي — **Emergent literacy**

كما ابتكرت التسمية ماريّ كلاي، يشير إلى محاولات الطّفل المبكّرة والغير تقليديّة في القراءة، الكتابة والاستماع.

منظور التداخل — **Engagement perspective**

هو وصف القرّاء الذين وصلوا إلى أقصى إمكانياّتهم، القرّاء الاستراتيجيّون، الاجتماعيّون، المطّلعون والمتحمّسون.

مطبوعات المحيط — **Environmental print**

وهي مطبوعة مألوفة في الجوار والبيئة المحيطة، الموجودة غالباً كملصقات على علب الطعام، وإشارات الطّريق.

التعليم الصريح — **Explicit instruction**

استراتيجيّة المدرّس الموجهة مع التشديد على تعليم مهمّة والخطوات المحددة التي يحتاجها الطفل لإجادتها.

التعلم العائلي **Family literacy**

يشير التعلّم العائلي إلى الطّرق المختلفة التي يبادر فيها أعضاء العائلة ويستخدموا التعلّم في معيشتهم اليوميّة.

التأثير **Fluency**

القدرة على القراءة السهلة واليسيرة. القارئ الطّلق هو القادر على أن يقرأ بمستوى أو أعلى من مستوى الكتب العادية بشكل مستقلّ وفهم ودقّة عاليين.

الطباعة الوظيفية **Functional print**

الطباعة لغرض مثل العلامات الإعلاميّة، الاتّجاهات، البطاقات، القوائم، والخطابات إلى أصدقاء بالمراسلة ورسائل للوحة الإعلانات.

الموهوب **Gifted**

القادر على إبراز مواهب غير عادية.

القراءة الموجهة **Guided reading**

توجيه القراءة الموجه المستخدم عادة في المجموعات الصّغيرة وفقاً لحاجات التّعلّم.

الكلمات الكثيرة التّردّد **high-frequency words**

والتي تُوجَد كثيرًا في موادّ القراءة للأطفال.

التّقييم العالي المعايير **High-stakes assessment**

معايير قياسية تحدد نتائجها القرارات الرّئيسيّة بخصوص القطاعات التّعليميّة مثل تقييمات المناطق والترقية.

التضمين **inclusion**

تُعْرَضَ في الصف العادي مساعدة خاصة بمعاونة مساعدين تربويّين والمدرّسين المعتادين الذين يخطّطون معًا ويدرّسون كلّ الأطفال. يحصل ذلك بدل أو بالإضافة لوضع برامج للمساعدة الخاصّة.

القراءة المستقلّة وفترات الكتابة **Independent reading and writing periods (IRWP)**

هو وقت للتداخل الاجتماعي يختار فيه الأطفال من بين الكتب والموادّ الأخرى المتعلّقة بالتّعلّم.

قائمة القراءات غير الشكلية **Informal reading inventory**

هي اختبارات وديّة غير شكلية لتحديد قراءة الطفل المستقل، والتعليمي، ومستوى الإحباط لديه.

Integrated language arts — **فنون اللّغة المتكاملة**

هي طريقة لتعليم القراءة والكتابة تربط القراءة، والكتابة، والاستماع والمهارات اللغويّة.

Interdisciplinary literacy instruction — **التوجيه الشامل للتعليم**

برامج مخططة ومنهجية ومصممة خصيصاً لتحسين تطوير التعلّم لكل من البالغين والأطفال.

Invented spelling — **اللهجاء المرتجل**

هجاء مخترع لتهجي الكلمات المجهولة بطريقة الهجاء التّقليديّ حيث يشكل عادة حرفاً واحداً مقطعًا بالكامل.

Journal writing — **كتابة اليوميّات**

إدخال ملاحظات مكتوبة في الكومبيوترات المحمولة من قبل الأطفال وتتضمّن: الحوار، والذي يتقاسمه عادة الأطفال مع المدرّسين أو الزملاء الذين يستجيبون لما قرؤوه؛ شخصيّ، ويتضمن أفكاراً خاصة مرتبطة بحياة الأطفال أو مواضيع ذات اهتمام خاص؛ الاستجابة للقراءة، الكتابة للاستجابة على قراءة نص ما؛ وسجلّ المعرفة، وهو سجلّ معلومات يتضمن عادة مناطق محتوى أخرى.

K-w-l — **الرسم البياني م — ا — ت**

استراتيجية معرفية تدعم الفهم عن طريق تقييم ما يعرفه الأطفال، وما يريدون معرفته، وما تعلموه قبل القراءة.

Language experience approach (LEA) — **طريقة اختبار اللغة (LEA)**

طريقة تعليم القراءة التي تهدف إلى ربط اللغة الشفهية باللّغة المكتوبة على افتراض أن ما نفكر به يمكن أن يُقال، وما يقال يمكن أن يُكتَب، وما يُكتب يمكن أن يُقرَأ.

Learning centres — **مراكز التّعلّم**

هي مناطق في الصف تمتلئ بمواد نشاط الطالب المستقل التي تركّز على موضوعات الدراسة الحاليّة خلال موضوعات المحتوى وتتضمن مواد التعلّم أيضًا.

Learning disabled — **إعاقة التّعلّم**

وهو إظهار صعوبة واضحة في اكتساب واستخدام القراءة، الكتابة، الاستماع، التّكلّم، و/أو مهارات المواد الرّياضيّة.

Literacy center — **مركز التّعلّم**

منطقة في الصف تتألف من الزاوية المكتبية ومنطقة الكتابة.

التعليم المرتكز على الأدب **literature-based instruction**

هي طريقة لتعليم القراءة وتستخدم فيها أنواعاً متنوعة من أدب الأطفال كمصدر رئيسي لمادّة القراءة.

الحلقات الأدبية **literature circles**

مجموعات مناقشة تستخدم بهدف تشجيع المناقشات الثّقافيّة عن الأدب بين الأطفال.

أنواع الأدب **literature genre**

نوع معيّن من الأدب مثل كتاب قصصي، كتاب معلوماتي، أو الشّعر.

الإلحاق **mainstreaming**

وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة في وضعيات صفوف عادية لجزء أو لكلّ اليوم الدّراسيّ لتوفير التّكامل الاجتماعيّ والتّعليميّ.

التّخطيط والرسم **mapping and webbing**

استراتيجيّات لفهم النّصّ من خلال استعمال رسوم بيانية تصويرية لتصنيف وتنظيم المعلومات. تتعامل الرسوم البيانية مع تمثيلات مفصّلة أكثر.

التخيّل العقليّ **mental imagery**

تخيل القراءات المستخدمة لزيادة الفهم وإيضاح الفكرة.

ما بعد الفهم **metacognition**

إدراك الفرد لإحدى العمليّات العقلية التي تحدث أثناء التّعلّم.

رسالة الصّباح **morning message**

هي رسالة يوميّة عن أخبار تهم الأطفال ويكتبها المدرّس الذي يشير بها إلى مفهوم الكلمات المطبوعة.

الكتابة القصصية **narrative writing**

كتابة القصص.

اللغة الإنجليزيّة غير القياسيّة **non-standard english**

هي شكل جدلي للغة الإنجليزيّة التي تختلف عن الشّكل العاديّ المتعارف عليه في الكلمات، والنّحو، والأنماط اللّغويّة.

onsets — **الاستهلال**

الحرف الأول من الكلمة.

parent-involvement programs — **برامج اشتراك الآباء**

هي برامج مصممة لمشاركة وإخبار الآباء عن الأنشطة التي ستدعم نموّ تعلّم أطفالهم في المدرسة.

partner reading — **قراءة الرّفيق**

قراءة الزملاء مع بعضهم البعض في آنٍ واحد أو تبادل أدوار بالقراءة لبعضهم البعض.

phonemes — **الفونيمات**

هي أصوات وقع الأحرف الفرديّة والأحرف المدموجة مع بعضها ويبدو وقعها متشابهاً.

phonemic awareness — **الإدراك الفونيميّ**

معرفة أن الكلمات مكوّنة من سلسلة من الأصوات المنطوقة التي تفتقد إذا ما عُزلت للمعنى، والقدرة على سماع تلك الأصوات. تقطيع كلمة ما وإعادة دمجها.

phonics — **الأصوات**

استراتيجية تتضمن تعلم مبادئ أحرف الأبجدية للغة، ومعرفة علاقة أصوات الحروف ببعضها البعض. يتعلم الأطفال أن يربطوا الأحرف بالأصوات لمساعدتهم على فك رموز الأبجدية ليصبحوا قراء مستقلين ويستطيعوا نطق الكلمات.

phonogram — **الفونوغرام**

سلسلة من الأحرف تبدأ بحرف علة (في اللغة الإنجليزية).

portfolio assessment — **ملف التقييم**

هي استراتيجيّة لقياس تقدّم الطّالب الدّراسيّ بجمع عيّنات عن عمله الذي يُوضَع في ملفّ يسمى بملف الإنجاز. وتتضمّن الموادّ: عيّنات عمل الطّالب ككتابة أو رسم، سجل الحكايا، شرائط التّسجيل، شرائط الفيديو، اللوائح، نتائج المدرس في الاختبار الموحّد المقاييس.

process approach to writing — **طريقة مقاربة الكتابة**

هي خطوات متضمنة في إنتاج النصّ بما فيه الإعداد للكتابة، المسوّدة، الاجتماع، المراجعة، التصحيح، والإعداد لنشر العمل.

reading readiness — **الاستعداد للقراءة**

الاهتمام بالمهارات المتنوّعة قبل الاستعداد للقراءة، مثل التمييز السمعيّ، التّمييز المرئيّ، والمهارات الحركيّة.

استعادة القراءة **Reading Recovery**

برنامج تدخّل مبكّر ابتكرته ماريّ كلاي يتلقى فيه تلاميذ الصفّ الأوّل الذين يواجهون صعوبات في القراءة توجيه مكثّف، وجهاً لوجه، باستخدام تقنيات فنون اللّغة المتكاملة المناسبة.

ورشة القراءة **reading workshop**

فترة من الوقت تخصّص ليعمل الأطفال على مهارات القراءة، كتب القراءة والاجتماع مع المدرّس.

البيئات الغنية بالتّعلّم **rich literacy environments**

بيئات غنيّة بالموادّ التي تشجّع على القراءة والكتابة و تدعم التّوجيه.

السّجع **rimes**

الجزء الذي ينهي الكلمة بحرف متحرّك و يكمل باقي الكلمة. الحرف الاستهلالي والسجع يخلق الكلمات.

السجّل الجاري **running record**

استراتيجيّة تقييم تتضمّن الملاحظة القريبة وتسجيل سلوك الطّفل في القراءة الشّفويّة. ويمكن استخدام السّجلات الجارية لتخطيط التّعليم.

الدعائم **scaffolding**

استراتيجيّة يزوّد فيها المدرّسون الأطفال بالنموذج والدّعم لمساعدتهم على اكتساب المهارة.

التقطيع **segment**

تقطيع الكلمات إلى مقاطع بالارتكاز إلى عناصرها الصّحيحة؛ كلمة فأر هي "ف - أ - ر".

المتابعة الذاتيّة **self-monitoring**

قدرة الطالب على القراءة وتصحيحه لأخطائه وهو يقرأ.

علم الدّلالة **semantics**

معنى أن اللّغة هي للتواصل.

تجارب التجارب بالكتب **shared book experiences**

تعليم القراءة للمجموعات الصّغيرة والكبيرة على حد سواء من خلال اختيار كتب الأدب التي تُستَخدَم فيها الكتب الكبيرة جداً والتي تمكّن الأطفال من رؤية الكلمات المطبوعة والصّور. تسمح الكتب الكبيرة للأطفال بالاستماع والمشاركة في القراءة الفعلية للكتب.

الكلمات التي تُعْرَف فوراً **Sight words**

هي الكلمات التي يعرفها القارئ من مجرد النظر إليها. وبمجرد أن تصبح كلمة ما كلمة معروفة جداً، لا يحتاج القارئ بعدها لاستخدام مهارات تخمين الكلمة.

المعايير **standards**

إنجاز الأهداف التي يتم تعريفها من قبل الولاية أو المستوى القوميّ وتعرّف ما ينبغي أن يعرفه الطلبة في نهاية كلّ سنة دراسية.

الاختبارات القياسية **standardized tests**

تقييم معياري معد تجاريًّا نتعرف من النّتائج فيما يخصّ مستوى الطفل ودرجته بالنّسب المئويّة.

بنية القصّة **story retellings**

عناصر القصّة المبنيّة بشكل جيد وتتضمّن المكان، الموضوع، سير الأحداث، واتخاذ القرار.

القراءة الصّامتة المتواصلة (SSR) **Sustained silent reading (SSR)**

وقت مخصص يقرأ فيه الأطفال بصمت.

النحو **syntax**

البنية اللغوية أو القواعد التي تحكم كيف تعمل الكلمات معًا في الجمل.

اللّغة التّلغرافيّة **telegraphic language**

شكل من أشكال الخطابات يستخدمه الأطفال في سن السنة تستخدم فيها الألفاظ التّامّة، مثل الأسماء والأفعال، على سبيل المثال "كعكة، ماما" أما الكلمات الوظيفية، مثل ال التعريف أو أحرف العطف وسواها يتم إسقاطها.

الوحدة الموضوعيّة **thematic unit**

موضوع الدّراسة يتم تعليمه من خلال الاكتشاف عبر كلّ مناطق المنهج.

التفكير بصوت عال **thinkaloud**

استراتيجية فهم يتكلم فيها الأطفال عما قرأوه أو أفكار أخرى تراودهم حيال القصّة.

التفكير، المماثلة، والمشاركة **think, pair, share**

استراتيجيّة المناقشة التي تربط وقت التفكير بالمعرفة المتعاونة. بعد طرح المدرس للأسئلة، يجعل المدرّس الأطفال أوّلاً يفكّرون في إجاباتهم، ثمّ يماثلونها مع زميل لهم لمناقشة إجاباتهم، وأخيراً، أثناء المشاركة، يتشارك الطلبة بإجاباتهم مع المجموعة.

الكلمات خاصّة جدًّا **very own words**

الكلمات المفضّلة التي يولدها الأطفال، مكتوبة على بطاقات الفهرس وتحفظ في وعاء لهم للقراءة والكتابة.

التّمييز المرئيّ **visual discrimination**

القدرة على ملاحظة التّشابهات والاختلافات ظاهريًّا بين الأشياء، بما فيها القدرة على التّعرّف على الألوان، الأشكال والأحرف.

اللّغة الكاملة **whole language**

فلسفة تُستخرج منها الاستراتيجيّات في سبيل تطوير التّعلّم. تتضمّن الاستراتيجيّات استخدام الأدب الحقيقيّ، مع التّوجيه المناسب للقراءة، الكتابة واللّغة الشّفويّة في السّياقات المتعاونة والعمليّة وذات المعنى، لمساعدة الطلبة على أن يصبحوا متحمّسين للقراءة والكتابة.

مهارات دراسة الكلمة **word-study skills**

معرفة أن الكلمة المطبوعة تتضمن استخدام سياق فونيمي ونحو لفهم الكلمات المجهولة، تطوير المفردات التي تعرف بمجرد النظر إليها، واستخدام التحليل البنائيّ.

جدار الكلمة **word wall**

لوحة إعلانات أو عرض للصف تظهر كلمات تتردد بانتظام.

تقنيات الكتابة **writing mechanics**

مهارات مرتبطة بالكتابة مثل الهجاء، الكتابة الخطية، وضع النقاط والفواصل، وترك مسافة بين الكلمات.

ورشة العمل الكتابية **writing workshop**

فترة من الوقت تخصص ليمارس الأطفال مهارات الكتابة، يعملون على مشاريع كتابية، والاجتماع مع المدرّس.

التّطور التقريبي **zone of proximal development**

بالاستناد إلى نظريّة فيجوتسكاي، يشير هذا المصطلح إلى الفترة التي تم فيها إرشاد الطفل من قبل بالغ ولم يعد يحتاج لهذه المساعدة. ويسمح الراشد هنا للطفل بالعمل على سجيته وبمفرده.

المراجع

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Urbana: University of Illinois Center for the Study of Reading.

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers.* Washington, DC: National Institute of Education.

Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language,* 3, 1-19.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology,* 85, 104-111.

Chomsky, C. (1965). *Aspects of a theory of syntax.* Cambridge, MA: MIT Press.

Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Auckland, New Zealand: Heinemann.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In J. Cummins (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework.* Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center of California State University.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education.* New York: First Press.

Ehri, L. C. (1979). Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. In T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 1). New York: Academic Press.

Flood, J. (1977). Parental styles in reading episodes with young children. *The Reading Teacher; 30,* 864-867.

Froebel, F. (1974). *The education of man.* Clifton, NJ: Augustus M. Kelly.

Gesell, A. (1925). *The mental growth of the preschool child.* New York: Macmillan.

Gibson, E., & Levin, H. (1975). *The psychology of reading.* Cambridge, MA: MIT Press.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Exploration in the development of language.* London: Edward Arnold. 123-133.

Heath, S. B. (1980). The function and uses of literacy *Journal of Communication, 30,* 123-133.

Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy.* Sydney: Ashton Scholastic.

Juel, C. (1994). Teaching phonics in the context of the integrated language arts. In L. Morrow, J. K. Smith, & L. C. Wilkinson (Eds.), *Integrated language arts: Controversy for consensus* (pp. 133-154). Boston: Allyn & Bacon.

Labbo, L. D., Reinking, D., & McKenna, M. (1998). The use of technology in literacy programs. In L. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction.* New York: Guilford Press.

Mason, J. (1980). When do children begin to read? An exploration of four-year-old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly,* 15,203-227.

Mason, J., & McCormick, C. (1981). *An investigation of pre-reading instruction: A developmental perspective* (Technical Report 224). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

McNeil, D. (1970). *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics.* New York: Harper & Row.

Menyuk, P. (1977). *Language and maturation.* Cam- bridge, MA: MIT Press.

Montessori, M. (1965). *Spontaneous activity in education.* New York: Schocken Books.

Morphett, M. Y., & Washburne, C. (1931). When should children begin to read? *The Elementary School Journal,* 31, 496-508.

Morrow, L. M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research,* 76, 221-230.

Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly,* 23(1), 89-107.

Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching.* New York: Guilford Press.

Rousseau, J. (1962). *Emile* (ed. and trans. William Boyd). New York: Columbia University Teachers College. (Original work published 1762)

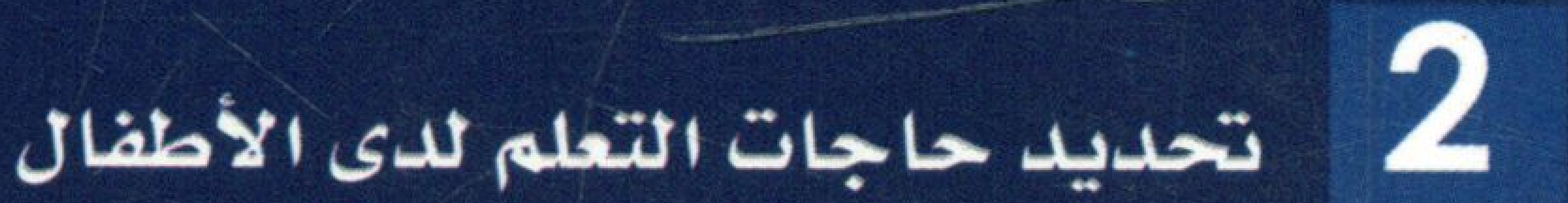
Rusk, R., & Scotland, J. (1979). *Doctrines of the great educators.* New York: St. Martin's Press.

Teale, W. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts,* 59, 555-570.

Yaden, D. (1985). *Preschoolers' spontaneous inquiries about print and books.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, San Diego.

سلسلة


1 تعلم القراءة والكتابة في السنوات المبكرة


2 تحديد حاجات التعلم لدى الأطفال


3 دور الأهل في تعليم القراءة والكتابة

4 اللغة وتطور تعلم القراءة والكتابة

5 كيف يتعلم الصغار القراءة والكتابة

6 تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة

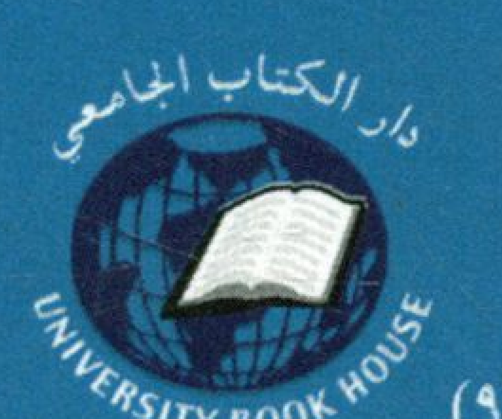
7 تطور مفاهيم الكتب واستيعاب النص

8 مهارات دراسة الكلمة الإدراك الفونيمي

9 الكتابة وتطور التعلم

10 تنظيم وإدارة بيئة التعلم المدرسي

دار الكتاب الجامعي
العين - الإمارات العربية المتحدة
ص.ب: ١٦٩٨٣ - فاكس: ٧٥٤٢١٠٢
هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٣) (٩٧١)



...iversity Book House
...n -United Arab Emirates
...Box 16983 - Fax: 7542102
...971) (3) 7554845 - 7556911
...ail: bookhous@emirates.net.ae Website:www.universitybookhouse.com

وكلاء التوزيع

- المكتبة الصولتية للتربية ت: ٤٩٣٠٩٨٩ الرياض - السعودية
- دار الثقافة للنشر والتوزيع ت: ٤٦٤٦٣٦١ عمان - الأردن
- دار العلوم للنشر والتوزيع ت: ٥٧٦١٤٠٠ القاهرة - مصر
- دار العلم للملايين ت: ٣٠٦٦٦٦ بيروت - لبنان
- المكتبة الأكاديمية للنشر والتوزيع ت: ٢٦٢٠٨١٩ حولي - الكويت